

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Departamento de Psicología y Sociología

Facultad de Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE

Doctorando: JAIME LEÓN GONZÁLEZ-VÉLEZ

Directores: DR. JUAN LUIS NÚÑEZ ALONSO Y DR. JOSÉ MARTÍN-ALBO LUCAS

JULIO DE 2010

Prólogo	xi
Introducción	1
PARTE TEÓRICA	
Capítulo 1: Inteligencia emocional	5
1. Introducción	5
2. ¿Qué es la inteligencia emocional?	6
3. Modelos de inteligencia emocional	8
3.1. Modelo de inteligencia socio-emocional de Reuven Bar-On	9
3.2. Modelo de la inteligencia emocional rasgo de Petrides y Furnham	10
3.3. Modelo de las habilidades de Salovey y Mayer	11
3.3.1. Modelo inicial (1990)	13
3.3.2. Modelo actual	18
4. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional	22
4.1. Modelo de Bar-On	22
4.2. Modelo de Petrides y Furnham. TEI-Questionnaire	24
4.3. Modelo de las habilidades	26
5. Estudios de inteligencia emocional	30

5.1. Estudios de inteligencia emocional en un contexto deportivo	30
5.2. Estudios de inteligencia emocional, procesos automáticos y motivación	33
Capítulo 2: Teoría de metas de logro	39
1. Introducción	39
2. La adquisición del concepto de competencia	40
3. Aspectos centrales de la teoría de metas	43
3.1. Factores disposicionales	43
3.1.1. Consecuencias de los factores disposicionales	44
3.2. Factores situacionales	46
3.2.1. Consecuencias asociadas a cada clima	48
3.3. Estados de implicación	50
4. Instrumentos de medida	51
4.1. Instrumentos de medida de la orientación de metas	51
4.2. Instrumentos de medida de la influencia de los factores situacionales	52
4.3. Instrumentos de medida del estado de implicación	52
5. Investigaciones sobre las relaciones entre el clima, la orientación y la motivación intrínseca	53
5.1. Clima motivacional percibido y orientación de metas	53
5.2. Orientación y motivación intrínseca	55
Capítulo 3: Teoría de la autodeterminación	57
1. Introducción	57
2. Orígenes de la teoría de la autodeterminación	57
3. Motivación intrínseca y extrínseca	58
4. Teoría de la Evaluación Cognitiva	60
4.1. Introducción: las investigaciones de White y de Charms	60
4.2. Orígenes de la teoría de la evaluación cognitiva	61
4.3. Principios básicos de la teoría de la evaluación cognitiva	62
5. Mini teorías de la autodeterminación	65
5.1. Teoría de la integración del organismo	65
5.2. Teoría de las necesidades psicológicas básicas	68

5.3. Teoría de orientaciones de causalidad	72
6. Modelo jerárquico de Vallerand	74
6.1. Introducción a los postulados y corolarios del modelo jerárquico	74
6.2. Postulados y corolarios	77
6.2.1. Importancia de la distinción entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación	78
6.2.2. Niveles de generalidad de la motivación	80
6.2.3. Determinantes de la motivación	81
6.2.4. Consecuencias de la motivación	84
7. El bienestar	85
8. Instrumentos de medida desarrollados bajo el marco de la teoría de la autodeterminación	86
8.1. Instrumentos que evalúan la percepción del contexto	87
8.2. Instrumentos que evalúan de los antecedentes de la motivación	88
8.3. Instrumentos que evalúan el tipo de motivación	89
9. Investigaciones desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación en un contexto deportivo	93
9.1. Investigaciones que analizan los antecedentes de la motivación intrínseca	93
9.2. Investigaciones que analizan las consecuencias de la motivación intrínseca	95

PARTE EMPÍRICA

Capítulo 4: Ojetivos y método	99
1. Objetivos	99
2. Método	103
2.1. Participantes	103
2.2. Instrumentos	103
2.3. Procedimiento	105
2.4. Análisis de datos	105
2.4.1. Objetivo específico 1	115
2.4.2. Objetivo específico 2	116
2.4.3. Objetivo específico 3	119
Capítulo 5: Resultados	121
1. Introducción	121
2. Objetivo específico 1	121
2.1. Subescala clima tarea del instrumento de medida PMCSQ II	121
2.2. Trait Meta Mood Scale	124
2.3. Subescala orientación a la tarea del cuestionario TEOSQ	127
2.4. Escala de motivación deportiva (SMS)	129
2.5. Escala de autoestima de Rosenberg	130
2.6. Subescala emociones positivas del instrumento apoyo a la autonomía en contextos de vida	131
3. Construcción y análisis descriptivos de las parcelas	133
4. Objetivo específico 2	137
4.1. Análisis de ecuaciones estructurales del modelo de factores motivacionales	137
4.2. Análisis del modelo de ecuaciones estructurales de los factores emocionales	141
5. Objetivo específico 3	145
5.1. Modelo propuesto por TETRAD IV	145
5.2. Rol mediador de la atención emocional entre la percepción del clima tarea y la orientación a la tarea	146

5.3. Rol mediador de la claridad emocional entre la percepción del clima tarea y la orientación a la tarea	147
5.4. Análisis de los modelos de ecuaciones estructurales	148
6. Discusión y conclusiones	154
Capítulo 6: Limitaciones y perspectivas futuras	163
Referencias bibliográficas	167
Anexos	201

Aunque nunca he sido un amante del boxeo, cuando era pequeño me entusiasmaba Mike Tyson, no entendía cómo podía golpear con tanta potencia, sin embargo, mi tío me contaba que Tyson nunca le podría haber hecho sombra al mejor boxeador de la historia, Cassius Clay, alias Muhammad Alí. Según decía, este boxeador no sólo era rápido, además era muy listo, de hecho, en su última pelea Alí sabía que su rival, Foreman, llegaba mejor preparado que él al combate, así que procuro desconcentrarle, haciendo que se volviera loco de rabia y que se agotara hasta conseguir ganar el combate por nocaut.

Esta es una de esas historias que se queda grabada en la memoria, quizá por esta anécdota siempre he pensado en la importancia de la psicología en el deporte. Tiempo después, con 22 años, cuando preparaba la oposición a controlador aéreo, empecé a leer un libro que creía que tenía algo que ver con la inteligencia de Alí en el ring, *Inteligencia Emocional*, de Daniel Goleman. Cuando terminé de leerlo estaba tan emocionado que pensé que quería hacer un doctorado sobre inteligencia emocional en el deporte.

Un año después, al terminar la carrera tenía claro que quería hacer una tesis sobre inteligencia emocional. La verdad es que nadie me lo recomendaba, me

decían que mejor hiciera un máster en recursos humanos. Sin embargo, el director del programa de doctorado comportamiento humano en contextos deportivos, de ejercicio y actividad física, me convenció o me dejó convencer que la mejor idea era hacer un doctorado.

Empecé a buscar información sobre inteligencia emocional y deporte. Aunque la información era escasa, encontré un artículo de Zizzi (2003) que observó, en un grupo de jugadores de beisbol, que los lanzadores con más inteligencia emocional consiguieron mejores resultados, pero la inteligencia emocional no parecía influir en los bateadores.

En las bases de datos más utilizadas, no se había publicado nada sobre inteligencia emocional y deporte en castellano, pero había un grupo de investigación de la Universidad de Málaga que tenía muchos artículos sobre inteligencia emocional, así que, envié un mail contándole mi situación y me enviaron una escala con la que ellos evalúan la inteligencia emocional. Al ver que era una escala tipo Likert, me llevé una gran decepción, me pregunté cómo es posible que “esto” mida la inteligencia emocional de las personas, tiempo después comprendí que evaluar un constructo es algo mucho más complejo de lo que inicialmente podía imaginar.

Más tarde me puse en contacto con Zizzi, comentándole que su trabajo me había parecido interesante y que quería hacer mi doctorado sobre este tema. Me envió un capítulo de libro (Meyer y Zizzi, 2007) en el que planteaban unas líneas de investigación, que terminarían por incidir fuertemente en nuestras investigaciones. Gracias a Zizzi conocí el trabajo de Barbara Fletcher, contacté con ella, me envió trabajos que había realizado sobre el tema y me comentó que su grupo estaban investigando las relaciones entre la inteligencia emocional de los entrenadores y diversos aspectos del equipo, como el clima.

Partiendo de la información que había recopilado sobre inteligencia emocional y, sobre todo, de las aportaciones de Zizzi y Meyer, lo siguiente fue establecer los objetivos de la tesis. Entre ellos estaba analizar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento a balón parado, de forma parecida a lo que

había hecho Zizzi, analizar la influencia de la inteligencia emocional del entrenador en el clima del equipo, analizar la relación entre la inteligencia emocional del equipo y la clasificación en la liga, analizar si había diferencias entre la inteligencia emocional de los capitanes y el resto de jugadores de cada equipo, desarrollar y aplicar un programa de intervención con entrenadores (como sugerían Meyer y Zizzi en el capítulo de libro) y, por último, analizar la relación entre la inteligencia emocional y el modelo motivacional que trabajaban en el Grupo de Estudios Motivacionales de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

Preparamos los instrumentos de medida, contacté con los clubes, evaluamos a los deportistas y nos pusimos a analizar los datos. Desde un principio observamos que, nuestros datos no se parecían a los obtenidos por Zizzi. No había relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento a balón parado, tampoco encontramos diferencias entre la inteligencia emocional de los capitanes y el resto del equipo, ni relación entre la inteligencia emocional del equipo y la clasificación en la liga, pero sí encontramos que la inteligencia emocional se relacionaba con el modelo motivacional que investigábamos. Sin duda, este último aspecto ha sido el más fructífero y al que más tiempo he dedicado desde que empecé la tesis.

También observamos que la inteligencia emocional del entrenador correlacionaba con el clima del equipo. Cuando pasamos a analizar los jugadores profesionales, por un lado, y los deportistas no profesionales, por otro, observamos que la inteligencia emocional del entrenador de los equipos profesionales correlacionaba mucho más con el clima del equipo que en los equipos no profesionales (León, Núñez, Martín-Albo y Domínguez, 2008).

En este momento, había dos frentes abiertos: analizar en otra muestra y bajo otro modelo motivacional el rol de la inteligencia emocional o investigar el papel de la inteligencia emocional del entrenador en el clima del equipo para así poder desarrollar y aplicar un programa de inteligencia emocional con entrenadores. Para esta segunda investigación necesitábamos evaluar a una muestra superior a 200 deportistas profesionales, como vimos que en Gran Canaria no iba a ser posible llegar a esa muestra, se trazó otro plan. Si la inteligencia emocional influía en los equipos profesionales, puede que, como planteaban otros autores, fuera debido a

que los mayores beneficios de la inteligencia emocional se logren en situaciones de mayor intensidad o estrés (Gerits, Derksen, Verbruggen y Katzko, 2005), por lo que se pasó a evaluar a los equipos durante la competición.

Muchos de los mejores equipos no profesionales de la isla se prestaron al estudio, pero estoy especialmente agradecido al Club Voleibol Olímpico, ya que gracias a ellos, pude evaluar a la mayoría de equipos que participaron en el campeonato de España juvenil de voleibol femenino, este torneo quedará siempre grabado en mi memoria.

Recuerdo perfectamente la final entre el Olímpico y el Club Voleibol Emevé de Lugo, empezaron ganando las canarias, un set a cero, luego dos a cero, remontaron un set las lucenses, ganaron el siguiente set, el partido se ponía en tablas y el campeonato de España, que las canarias tenían en el bolsillo, pasó a decidirse en el quinto y definitivo set que ganaron las canarias por una diferencia mínima. Lo peor, sin duda, vino el lunes, cuando leí que las jugadoras de Lugo tuvieron un accidente de autobús al ir del aeropuerto a ver al equipo masculino que también estaba jugando el campeonato de España. En ese accidente murieron tres jugadoras, nunca olvidaré la cara de las tres chicas.

Tuvimos un gran revés al analizar los datos, observamos que no existía ninguna relación entre la inteligencia emocional del entrenador y el clima del equipo. Quizás el instrumento no fuera el adecuado o que la influencia del entrenador se diera solo en equipos de élite, o puede que no exista relación entre inteligencia emocional y liderazgo como proponen algunos autores (Antonakis, Ashkanasy y Dasborough, 2009).

Ya estábamos a finales de abril de 2008 y ni había conseguido beca de investigación, ni se convocaba la oposición a controlador aéreo, así que decidí buscar trabajo. Dos semanas más tarde tuve mi primera entrevista y el 17 de junio empecé a trabajar en Randstad, una empresa de recursos humanos, con la ilusa idea de compatibilizar tesis y trabajo.

En esta empresa las semanas pasaban volando, quizá por la cantidad de horas que se trabajaba. Desde entonces, nunca me quejo ni me quejaré de la carga laboral, cualquier cosa será poco si lo comparamos con lo que trabajé en Vecindario. Iba pasando el tiempo y veía que no avanzaba con las investigaciones. Elena, mi novia, sabía que el doctorado era lo que más me gustaba, ella me animaba a dejar el trabajo y terminar la tesis. Por otra parte, se aceptó un proyecto que había presentado en tres centros de educación, para aplicar un programa de inteligencia emocional y motivación, incluso podía ser tutor de psicometría en la U.N.E.D. Estos tres factores provocaron que el 17 de octubre fuera mi último día de trabajo en Randstad, pudiendo volver con la tesis y las investigaciones pendientes.

Una de estas investigaciones pendiente era analizar las propiedades psicométricas de un instrumento desarrollado bajo la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Este cuestionario evalúa el apoyo a la autonomía, aspecto que abordaremos en el capítulo tres de este trabajo.

Empecé a adentrarme en el tratamiento de datos, sin duda, uno de los temas que más me entretenía. Lo primero que hice fue buscar información acerca de los índices de ajuste; esto hizo de hilo conductor para utilizar programas diferentes a los que teníamos en la universidad, como EQS, LISREL, MPLUS, TETRAD, etc., o inscribirme en SEMNET, un foro virtual de ecuaciones estructurales donde me di cuenta que no sabía absolutamente nada, pero lo peor es que sigo con la misma sensación.

Antes de empezar a trabajar en Randstad, hubo un congreso de inteligencia emocional y educación en Las Palmas de Gran Canaria al que vino el grupo de investigación de Málaga, entre ellos Pablo Fernández-Berrocal. Con él hablamos de varias cosas, entre otras, acerca de la relación entre inteligencia emocional y motivación. Nos comentó que ellos habían utilizado las ecuaciones estructurales, pero separando los distintos factores emocionales; este comentario unido al conocimiento de nuevos programas estadísticos nos hizo pensar que se podía estudiar más exhaustivamente el rol de la inteligencia emocional en un modelo motivacional.

Trazamos un plan de trabajo, se investigaría con más profundidad el rol de la inteligencia emocional en el modelo motivacional. Así, esta tesis introduce al lector en los siguientes temas, inteligencia emocional y dos de las teorías motivacionales con más fuerza en el contexto deportivo, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la teoría de las metas de logro (Duda y Nicholls, 1992).

Como se explicaba en el prólogo, esta tesis introduce al lector en el difuso concepto de la inteligencia emocional y en dos de las teorías motivacionales más importantes dentro del contexto deportivo; posteriormente, se detalla el trabajo de investigación llevado a cabo y se finaliza con el desarrollo de las limitaciones del estudio y posibles perspectivas futuras.

En el primer capítulo, se realiza una revisión sobre el concepto de inteligencia emocional, los diversos modelos explicativos, los instrumentos de medida desarrollados para evaluar la inteligencia emocional y se finaliza con un repaso por los estudios más relevantes.

En el segundo capítulo se describe la teoría de las metas de logro. De acuerdo con esta teoría, los deportistas intentan demostrar que son competentes, por lo que primero analizamos como se adquiere el concepto de competencia, posteriormente describimos los factores claves de la teoría, le sigue un bloque descriptivo de instrumentos de evaluación y se concluye con un repaso sobre investigaciones relacionadas con el trabajo desarrollado en esta tesis doctoral.

En el tercer capítulo se describe la teoría de la autodeterminación. Comenzamos describiendo sus orígenes, continuamos con una descripción de la motivación extrínseca y de la motivación intrínseca, posteriormente, analizamos cuatro mini teorías que conforman la macro teoría de la autodeterminación; después se describe el modelo jerárquico de Vallerand y, al igual que en los capítulos anteriores, se hace un repaso a través de instrumentos de medida y de las investigaciones más importantes.

La parte empírica de la tesis comienza con el capítulo cuatro, donde describiremos el objetivo principal de este trabajo, desarrollar un modelo explicativo que integre factores motivacionales y emocionales; a continuación se describen los instrumentos y el análisis de datos que se realizó. Se ha hecho especial hincapié en este último apartado, intentando explicar cómo las medidas obtenidas a través de los cuestionarios representan los diferentes constructos psicológicos y cómo se pueden evaluar las relaciones entre ellos.

El capítulo cinco describe los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, comienza con los resultados de los tres objetivos parciales y finaliza con una discusión.

Para finalizar, en el último capítulo se analizan las limitaciones de este estudio y diversas perspectivas de futuro que sería interesante estudiar.

PARTE TEÓRICA

1. Introducción

Estaba casi en la lona, parecía que iba a caer..... En ese asalto y en el siguiente y en el siguiente Alí estuvo contra las cuerdas encajando golpes de Foreman, de vez en cuando soltaba un golpe y le decía: “George me decepcionas, no pegas tan fuerte como creía, tienes manos de mantequillas, bailas como una nena”, Foreman poco a poco se iba volviendo loco de rabia, lanzándole un golpe tras otro, todos muy fuertes. A mitad del quinto asalto Foreman ya estaba agotado, se había consumido pegando tan solo en tres asaltos..... De repente Muhammad Alí salió de las cuerdas, conectó una derecha directa a la cara de su rival y el sudor de la frente de Foreman salió despedido.

(Gast, 2010)

En este fragmento de la narración del combate entre Alí y Foreman podemos apreciar una buena expresión de inteligencia emocional. Los sentimientos proporcionan señales de lo que está pasando y de cómo se comportarán las personas involucradas en una situación determinada. Si se analizan las situaciones teniendo en cuenta la información emocional sacamos conclusiones que pueden ayudar a que se tomen mejores decisiones (Mayer, 2006), tal y como hizo Alí en el mejor combate del siglo XX.

En este capítulo se hablará de los diferentes y múltiples modelos, teorías, formas de evaluar e investigaciones puntuales sobre inteligencia emocional, además se incluye un apartado donde se analizan investigaciones que relacionan la inteligencia emocional, los procesos automáticos y la motivación.

2. ¿Qué es la inteligencia emocional?

Hay muchas definiciones de este constructo dependiendo de los trabajos de los que se parta. Unos autores parten de investigaciones sobre la inteligencia social (Salovey y Mayer, 1990) y otros de los trabajos de Darwin sobre expresión de emociones (Bar-On, Tranel, Denburg y Bechara, 2003). Para Mayer y Salovey (1990), las raíces más antiguas de la inteligencia emocional se hallan en los trabajos de Thorndike sobre “inteligencia social”, definida como la habilidad para comprender y regular a las personas, así como comportarse adecuadamente en las relaciones sociales. Según estos autores, más de medio siglo más tarde, Gardner (1993) vuelve a dar importancia a estos aspectos escribiendo sobre la inteligencia personal, conceptualizada como la habilidad para comprender las emociones propias y de los demás.

Con frecuencia se alude a un trabajo de Mayer y Salovey (1990) como el primer artículo que conceptualiza la inteligencia emocional. Se define, por primera vez, como la habilidad para observar tanto emociones y sentimientos propios como ajenos, discriminar entre ellos y usar esta información para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Cinco años después Daniel Goleman, mientras era periodista del New York Times, irrumpe con un libro llamado *Inteligencia Emocional* (1995). En este libro, extraordinariamente redactado, Goleman, aunque no propone una definición concisa de la inteligencia emocional, habla de diferentes factores que pueden influir en el rendimiento (académico, laboral, deportivo,...), como la automotivación, las habilidades sociales. Los concibe como un cajón desastre denominado inteligencia emocional (Mayer y Cobb, 2000). Gracias a este libro y a la portada de la revista *Time* (Gibb, 1995), del día dos de octubre de 1995 (ver

Figura 1.1.), el término inteligencia emocional se ha hecho muy popular tanto en el contexto académico en el lego (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

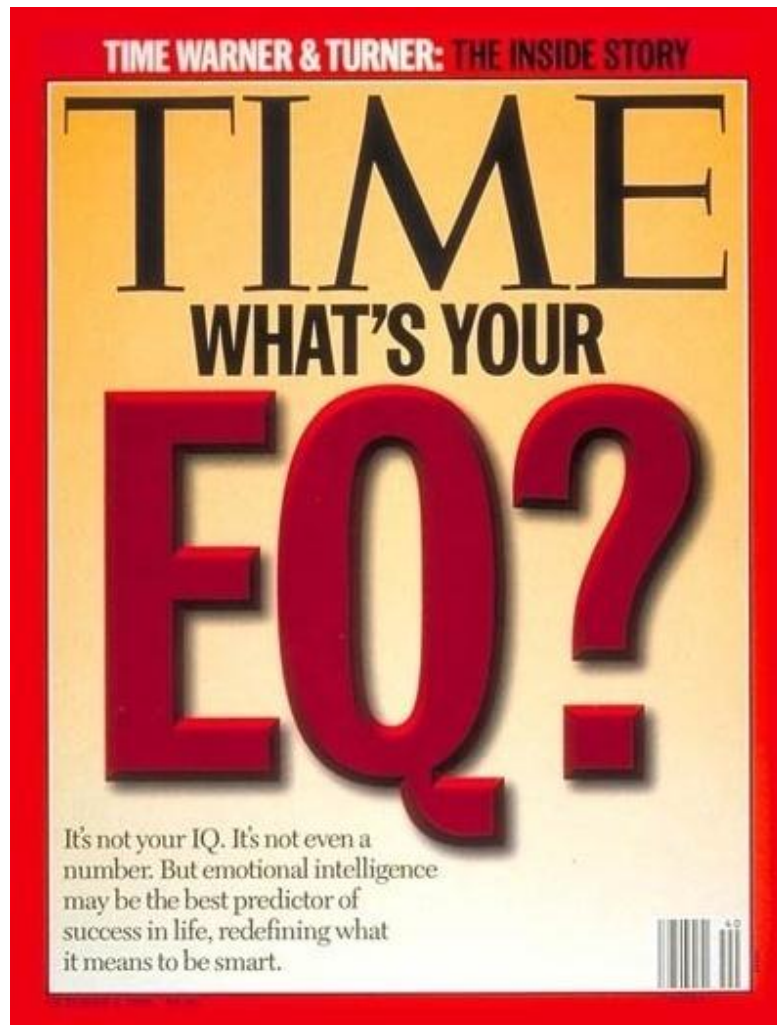


Figura 1.1. Portada de la revista *Time* del día 2 de octubre de 1995.

Debido a está explosión de la inteligencia emocional, existen incontables concepciones acerca de la inteligencia emocional. Es tal el desacuerdo al que se ha llegado acerca de la definición de la inteligencia emocional que Locke (2005) argumenta que no hay ciencia detrás de la inteligencia emocional.

Aún así, Mayer, Salovey y Caruso (2000a) clasifican las definiciones de inteligencia emocional en tres grupos, inteligencia emocional como *zeitgeist*, como rasgos de personalidad y como un conjunto de habilidades.

Cuando se habla de inteligencia emocional como *zeitgeist* se habla de la eterna lucha entre emoción y razón. Según Mayer et al. (2000a), el *zeitgeist* de la inteligencia emocional es el resultado de integrar la corriente estoica, en la que para ser feliz hay que seguir a la razón (Séneca, 2002), y la romántica, en la que se da importancia a los sentimientos. Plantean que una sociedad inteligente emocionalmente, es una sociedad que sabe integrar la razón y la emoción, o, una sociedad en la que cualquier persona puede ser inteligente.

La inteligencia emocional como rasgos de personalidad se refiere a una amplia variedad de rasgos, que según Mayer et al. (2000a) poco tiene que ver con áreas cognitivas y emocionales. Estas áreas varían según el autor, autorregulación, empatía, extroversión (Goleman, 1995), asertividad, tolerancia al estrés, resolución de problemas (Bar-On, 1997).

Por último, la inteligencia emocional desde el modelo de habilidades se define como la habilidad para observar tanto emociones y sentimientos propios como ajenos, discriminar entre ellos y usar esta información para orientar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990). Unos años más tarde Mayer y Salovey (1997) actualizan la definición de la inteligencia emocional, añadiéndole un factor y la conceptualizan como una habilidad mental que comprende distintas habilidades: percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; acceder y generar sentimientos que faciliten un pensamiento adecuado; comprender emociones y su significado y regular emociones que promuevan el desarrollo intelectual y emocional.

3. Modelos de inteligencia emocional

Anteriormente, hemos hecho referencia a la amplia variedad de definiciones que existen en la literatura, la gran mayoría de ellas se pueden encontrar en la base de datos *Web of Science* si hacemos una búsqueda con la palabra *emo-*

tional intelligence, entre los artículos más citados se encontrarán tres que sientan las bases del modelo de Bar-On (1997), del modelo de Petrides y Furnham (2001) y del modelo de las habilidades de Salovey y Mayer (1990) y Mayer y Salovey (1997).

A continuación describiremos brevemente los modelos de Bar-On (1997) y Petrides-Furnham (2001), posteriormente, se explicará con más detalle el modelo de las habilidades, ya que es el modelo más adecuado para trabajar en un contexto deportivo (Crombie, Lombard y Noakes, 2009; Latimer, Rensch y Brackett, 2006), porque considera la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas, entrenadas y mejoradas (Meyer y Fletcher, 2007).

3.1. Modelo de inteligencia socio-emocional de Reuven Bar-On

Bar-On (1997) define la inteligencia socio-emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. De esta manera, la inteligencia emocional es un factor importante determinante tanto en nuestra habilidad para tener éxito en la vida y como en nuestro bienestar emocional general.

Este modelo parte de cinco importantes trabajos de la literatura psicológica (Bar-On, 2006). De los trabajos de Darwin (1872) destaca la importancia que tiene la expresión emocional en la adaptación al entorno. También se apoya en el concepto de inteligencia social de Thorndike (1920) y de la influencia que este tipo de inteligencia tiene en el rendimiento personal, los otros tres puntos clave en su trabajo son las observaciones de Wechsler (1958) acerca de la influencia de factores no cognitivos, los estudios de Sifneos (1973) sobre la alexitimia y, por último, los estudios de Appelbaum (1973) acerca de la autoconciencia.

Partiendo de los trabajos antes mencionados, Bar-On (2006) plantea que su modelo consta de las siguientes habilidades: (a) la habilidad para reconocer,

comprender y expresar emociones y sentimientos; (b) la habilidad para comprender como las personas se sienten y se relacionan; (c) la habilidad para regular y controlar las emociones; (d) la habilidad para cambiar, adaptar y solucionar problemas de índole personal e interpersonal y (e) la habilidad para generar un estado de automotivación y afectos positivos.

Según este modelo, las personas socio-emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprender y relacionarse con los demás, comprenden cómo se sienten las otras personas, pueden tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás; son, generalmente, optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontan el estrés sin perder el control (Bar-On, 1997).

3.2. Modelo de la inteligencia emocional rasgo de Petrides y Furnham

Estos dos autores parten de la idea de que hay dos formas de evaluar la inteligencia emocional, escalas de autoinforme (e.j. respuestas tipo Likert) y escalas de máximo rendimiento (e.j. WAIS). Además proponen que si se utiliza el método de autoinforme estaremos midiendo la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad de orden inferior y, si utilizamos instrumentos de rendimiento, estaremos evaluando la inteligencia emocional como una habilidad.

Desarrollar ítems que evalúen la inteligencia emocional como habilidad es una tarea complicada y desafiante, mientras que las escalas que cuantifican la inteligencia emocional rasgo es una tarea más directa, como la avalan la cantidad de instrumentos tipo Likert que se han desarrollado (Ferrando, 2006).

Estos autores conciben la inteligencia emocional rasgo como un grupo de “formas de actuar habituales y autovaloraciones relativas a la capacidad para reconocer, procesar y utilizar información emocional”

Petrides y Furnham (2001) tienen una forma curiosa de conceptualizar los factores de la inteligencia emocional rasgo. Se basaron en varios modelos de inteligencia emocional y escogieron los factores comunes a la mayoría de los

modelos, eliminando los factores con un menor parecido (Petrides, Furnham y Mavroveli, 2007). Argumentan que elegir las dimensiones adecuadas de la inteligencia emocional como un rasgo de personalidad es como elegir los deportes que deben estar representados en las olimpiadas, es decir, una pregunta que no atiende a respuestas objetivas (Petrides y Furnham, 2001). Además indican que los factores propuestos en su modelo muestran altos niveles de correlación y, por ende, no pueden ser entendidos como factores estadísticamente hablando (Petrides y Furnham, 2001). En la Tabla 1.1. podemos ver los 15 factores y la percepción que tiene una persona con altas puntuaciones en esa subescala.

3.3. Modelo de las habilidades de Salovey y Mayer

Inicialmente, Salovey y Mayer (1990) buscaban unir la emoción y la razón en un solo constructo, más tarde se movieron hacia un enfoque cognitivo, más concretamente hacia los modelos del procesamiento de la información, proponiendo que la inteligencia emocional es un tipo más de inteligencia, como puede ser la inteligencia verbal o espacial.

Para Mayer et al. (2000a) la inteligencia es un sistema que se compone de dos grupos de habilidades o capacidades, uno que recibe o identifica información y otro que la procesa, así, proponen que la inteligencia emocional trabaja sobre el sistema cognitivo y el emocional.

En 1990, Salovey y Mayer sientan las bases de este modelo en un artículo publicado en la revista *"Imagination, Cognition and Personality"*. En este artículo definen inicialmente la inteligencia emocional como la habilidad para sentir las emociones propias y las de los demás, para distinguirlas y para utilizarlas para guiar nuestros pensamientos y acciones.

Tabla 1.1.

Factores Petrides y Furnham (Petrides et al, 2007)

Factor	Personas con una puntuación alta se ven:
Adaptabilidad	Con flexibilidad y voluntad para adaptarse a nuevas condiciones
Asertividad	Con carácter para defender sus propios derechos
Percepción emocional de uno mismo y de los demás	Ve con claridad los sentimientos propios y ajenos
Expresión emocional	Con capacidad para comunicar los sentimientos al resto de las personas
Gestión emocional de los demás	Con capacidad para influir en los sentimientos propios y de los demás
Regulación emocional	Con capacidad para controlar las emociones
Baja impulsividad	Reflexivo y con capacidad para resistir a los impulsos
Habilidades de relación	Capacidad para mantener relaciones personales satisfactorias
Autoestima	Con éxito y con autoconfianza
Automotivación	Con pocas probabilidades de rendirse
Competencia social	Con capacidad para trabajar en equipo y altas habilidades sociales
Manejo del estrés	Con capacidad para soportar la presión y regular el estrés
Empatía rasgo	Con capacidad para ponerse en el lugar del otro
Felicidad rasgo	Contento y satisfecho con su vida
Optimismo rasgo	Seguro de sí mismo y pensando que la vida le sonríe

Inicialmente el modelo de Salovey y Mayer (1990) estaba compuesto por tres ramas: percepción y expresión de emociones, regulación emocional y utilización emocional, cada una de ellas compuesta por diferentes procesos. Siete años más tarde lo reformularon, y la inteligencia emocional pasó a estar compuesta por cuatro factores, percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

3.3.1. Modelo inicial (1990)

Salovey y Mayer (1990) consideraban que las ramas de su modelo, se descomponían en diferentes factores que a su vez implicaban a diferentes habilidades (Figura 1.2.).

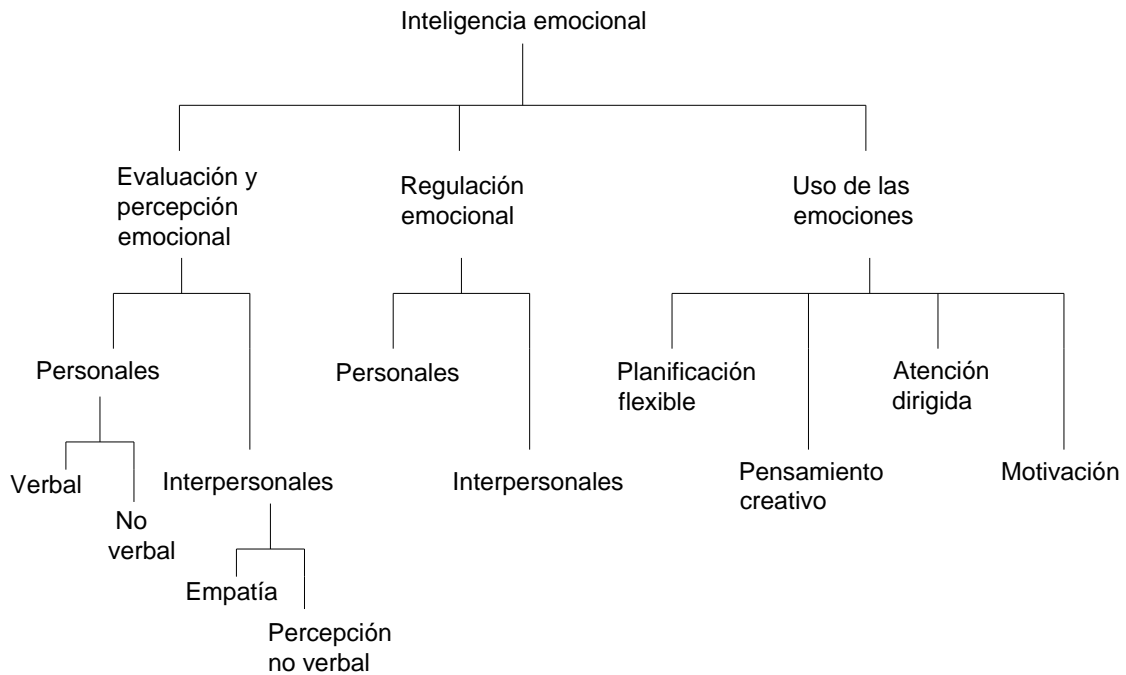


Figura 1.2. Modelo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990).

Ahora pasaremos a describir los factores del modelo propuesto inicialmente por los autores.

- Evaluación y percepción emocional:

Como podemos ver en la Figura 1.2. esta rama se puede descomponer en factores personales e interpersonales. Respecto al primero, los autores plantean que, al entrar la información en el sistema perceptual es cuando tienen lugar los procesos que subyacen a la inteligencia emocional, este factor permitiría una correcta evaluación y expresión de emociones, la evaluación de la emoción condiciona la experiencia emocional y, por lo tanto, la expresión emocional.

Hay dos vías por las que se procesa la información emocional de uno mismo, la verbal y la no verbal. Los autores equiparan la primera vía con la alexitimia, es decir, la incapacidad para evaluar y expresar emociones. En cuanto a la vía no verbal, los autores señalan que la mayor parte de la comunicación emocional se produce a través de los canales no verbales y plantean que las diferencias individuales respecto a la claridad con la que perciben estas señales emocionales se observa en sus expresiones emocionales.

El factor interpersonal de la evaluación y expresión emocional también se divide en dos bloques, la vía no verbal y la empatía. Salovey y Mayer (1990) argumentan que, desde un punto de vista evolutivo, para una mejor cooperación interpersonal es fundamental detectar con precisión las emociones en las personas que nos rodean. Por lo tanto, partiendo de los estudios que han encontrado diferencias individuales a la hora de identificar las emociones en las expresiones faciales, los autores concluyen que las personas con mayor capacidad en este factor tendrán patrones de conducta más adaptativos.

La empatía, es decir, la capacidad para comprender y sentir lo que otra persona está experimentando, es un aspecto central de la inteligencia emocional. Las personas con altos niveles de inteligencia emocional, entendida desde el punto de vista inicial de Salovey y Mayer (1990), son capaces de promover relaciones interpersonales cálidas; además, a mayor número de amigos, compa-

ñeros, familiares, etc., con alta inteligencia emocional, mejor será el entorno social. Este fenómeno ha sido estudiado en el contexto deportivo por Crombie et al. (2009), quienes hallaron que la puntuación media en inteligencia emocional de un equipo de *cricket* correlacionaba con el número de puntos conseguidos a lo largo de una temporada; posteriormente se analizará con más detalle este trabajo.

Como conclusión, podremos señalar que las personas con una mayor inteligencia emocional pueden percibir y responder más rápido a sus propias emociones y, de esta manera, expresar mejor sus emociones a los demás. Además, estas personas son más empáticas y expresivas emocionalmente (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990). Estos autores también señalan que personas jóvenes con problemas legales no suelen conseguir adquirir habilidades de percepción emocional. Esto podría ser bastante importante en el contexto deportivo, ya que deportistas con bajas capacidades de percepción emocional podrían caer en conductas agresivas durante la práctica deportiva.

- Regulación de las emociones.

Salovey y Mayer argumentan que las personas con habilidades de inteligencia emocional deberían ser capaces de regular tanto las emociones como los estados de ánimo ya que, estos últimos, aunque más duraderos, son menos intensos. Al igual que en la rama evaluación y expresión de emociones, plantean que hay dos factores, uno personal y otro interpersonal.

Las emociones se pueden regular a través de situaciones o a través de personas, es decir, a través de situaciones, supone que un deportista *amateur* que considera el entrenamiento como uno de los momentos más alegres de la semana y que después de una larga temporada de mucho estrés en el trabajo y sin haber podido jugar al fútbol, vuelve a un equipo de fútbol para sentir las emociones positivas de las que solía disfrutar, en esta situación vemos que una situación determinada alegra al deportista. Otro método que plantean los autores para regular los estados de ánimo propios es eligiendo las personas que nos rodean.

Estos dos métodos buscan regular los estados de ánimo a través de mecanismos indirectos, pero también se ha observado que las personas pueden utilizar mecanismos directos, así, podemos mantener y alargar las experiencias alegres, a la vez que minimizamos las experiencias tristes. Otro método directo para regular los estados de ánimo sería a través del fenómeno en el que sentimientos de tristeza o desagradables pueden provocar emociones positivas, esto ha sido estudiado por Solomon (1980) y explicado a través de la teoría del proceso oponente. Por ejemplo, después de ver una película o una obra de teatro triste o de terror nos puede invadir un sentimiento de alegría o alivio.

Respecto a la regulación emocional de otras personas, plantean que ejemplos de inteligencia emocional se pueden observar en la capacidad que tienen los grandes oradores para atraer la atención de las personas, o en la astucia de una persona que va a una entrevista de trabajo y elige la ropa y el peinado para causar una emoción o impresión a los entrevistadores.

Los autores concluyen que todas las personas regulan tanto las emociones propias como las de los demás, además proponen que las personas inteligentes emocionalmente son más hábiles en estas tareas. También plantean que esto se puede utilizar con fines positivos o negativos, por ejemplo un buen entrenador puede conseguir que sus jugadores regulen su ansiedad para conseguir un mejor rendimiento, pero también se puede utilizar para manipular, como pueden hacer líderes de sectas.

- Uso de las emociones.

El tercer factor o rama que propusieron Salovey y Mayer (1990) es el uso o utilización de emociones para solucionar problemas. Proponen que las emociones o los estados de ánimo pueden ayudar a través de las siguientes cuatro vías, planificación flexible, pensamiento creativo, atención redirigida y emociones motivantes.

La planificación flexible hace hincapié en que, dependiendo del estado de ánimo, veremos el futuro de un color o de otro, así que, las personas que suelen

tener cambios de humor podrán visualizar diferentes perspectivas de futuro, unas positivas y otras menos positivas, por lo que es probable que también planteen diferentes planes de acción y, por lo tanto, puedan enfrentarse con más éxito a las diferentes situaciones. Imaginemos un joven atleta que quiere correr el mundial; sabe que, entre otras cosas, necesita conseguir la marca mínima y el dinero para poder pagar el viaje, el primer requisito lo planifica con su entrenador, mientras que él mismo se encarga de conseguir dinero para los viajes. Cuando está contento se imagina que si consigue la marca mínima el representante de una prestigiosa marca le financiará, pero cuando se entristece se da cuenta que, en estas épocas de crisis, es muy difícil conseguir patrocinador, así que se dedica a pensar que otra cosa puede hacer para conseguir dinero, llegando a la conclusión que podría solicitar una ayuda del Ministerio, hablar con el Ayuntamiento de su ciudad o contactar con un agente deportivo.

Respecto al pensamiento creativo, Salovey y Mayer sugieren que los sujetos con un estado de ánimo positivo categorizan mejor diferentes aspectos de los problemas y una mejor categorización conlleva a ver relaciones entre los fenómenos, lo que les ayuda a encontrar una solución al problema. Así, las personas que puedan fomentar estados de ánimo positivos serán más hábiles a la hora de hallar soluciones a los problemas.

El tercer mecanismo, atención dirigida por el estado de ánimo, se basa en el hecho de que, ante un problema nuevo se generan emociones muy intensas y éstas dirigen la atención, por ejemplo, un jugador de tenis al que abuchean desde el estadio tendrá que redirigir la atención hacia el oponente si no quiere perder el partido. Los autores plantean que personas con un mayor nivel de inteligencia emocional serán más hábiles en esta tarea.

El cuarto y último mecanismo por el que se pueden utilizar las emociones para solucionar problemas implica utilizar las emociones como motivación para realizar determinadas actividades. Siguiendo con lo que proponen los autores podemos imaginar dos tenistas que juegan en el mismo club y tienen diferentes maneras de afrontar la competición; mientras uno, el más inteligente emocionalmente hablando, la semana antes del torneo, empieza los entrenamientos

con actividades que le gustan para empezar de buen humor y sentirse más competente, el otro tenista se dedica a intentar mejorar los puntos débiles, lo que le lleva a no sentirse tan competente.

3.3.2. Modelo actual

Siete años más tarde, Mayer y Salovey (1997) reformulan el modelo dando un mayor énfasis a los aspectos cognitivos (Van Rooy, Viswesvaran y Pluta, 2005; Pérez, 2009). En este modelo se propone que la inteligencia emocional está formada por cuatro habilidades, desde los procesos más básicos (percepción de emociones) hasta los más complejos (regulación emocional). Las habilidades de cada dimensión se desarrollan gradualmente con la edad y la experiencia (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006). También se propone, desde un planteamiento del procesamiento de información, que el primer factor denominado percepción emocional, es el encargado de recibir la información; los dos siguientes, facilitación emocional y comprensión emocional, procesan la información; la facilitación emocional, a través del uso de las emociones, facilita el procesamiento cognitivo, mientras que la comprensión emocional procesa la información relativa al sistema emocional (Mayer et al., 2000a). En la Figura 1.3. podemos ver el enfoque secuencial que plantean los autores.

La primera habilidad, percepción emocional, trata la capacidad para percibir y expresar emociones correctamente. La percepción emocional implica registrar, atender y descifrar mensajes emocionales tanto en los demás como en nosotros, en expresiones faciales, voz, objetos, arte, etc. Por ejemplo, durante un partido de tenis uno de los jugadores observa en su oponente, cada vez que golpea de revés, signos de dolor, así que decide dirigir sus golpes hacia su revés para ganar el partido. Aunque la habilidad para percibir emociones es universal (Ekman, 2003), la capacidad no es la misma en todas las personas. Algunas personas no comprenden bien como se sienten, otras tienden a percibir las emociones en agradables o desagradables y, algunos pocos, tienen todo un repertorio para describir los diferentes matices de las emociones (Fiori, 2009).

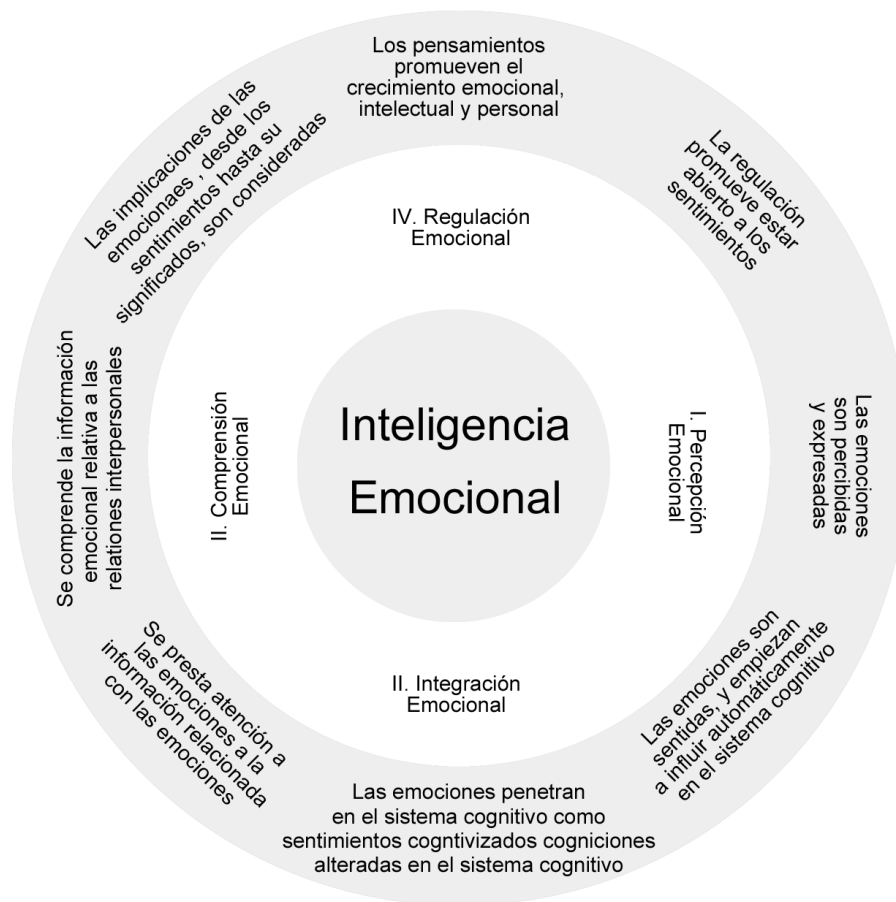


Figura 1.3. Modelo de inteligencia emocional de 1997.

La facilitación emocional es la segunda habilidad del modelo. Este factor se encarga de integrar las emociones para facilitar el procesamiento cognitivo. Para explicar con mayor claridad este proceso es conveniente detallar cómo conciben Salovey y Mayer las emociones; para estos autores son complejas organizaciones formadas por aspectos fisiológicos y cognitivos que penetran en el sistema cognitivo de dos maneras: como sentimientos cognitivizados, por ejemplo, alguien podría decir: tengo miedo, o como cogniciones alteradas, por ejemplo, podría decir: soy un cobarde. Cuando la emoción penetra, alterando o facilitando el pensamiento, se implica la facilitación emocional. Por ejemplo, si un deportista tiene un problema con el patrocinador que le paga los billetes de avión, una emoción alegre fomentará que pensemos una solución optimista pero, cuando pensemos el mismo problema bajo el influjo de una emoción triste, esta facilitará otra solución, aunque sea más pesimista. Es por esto que las personas

con cambios de humor suelen tener mayores niveles de creatividad (Goodwin y Jamison, 1990). Esta dimensión juega un papel importante cuando las personas predicen cómo se van a sentir en una determinada situación, las personas difieren en la manera que usan la información emocional para conseguir sus objetivos.

La comprensión emocional implica entender las complicadas relaciones entre emociones. Involucra la capacidad tanto predictiva como retrospectiva de las causas de los diferentes estados anímicos. Supone comprender como se combinan los diferentes estados emocionales (por ejemplo, sorpresa más alegría implicaría un estado de fascinación). Las personas con altas capacidades en este factor serán capaces de entender con facilidad las relaciones interpersonales. Un entrenador, cuando vea que uno de sus pupilos está perdiendo el control, sabrá por qué lo está perdiendo y cómo encauzarlo de vuelta. Personas con altas capacidades en este factor entienden perfectamente cómo influirá su comportamiento en otras personas y además lo utilizan para mejorar las relaciones sociales. La empatía, capacidad para sentir lo que sienten los otros, es un aspecto fundamental de la comprensión emocional (Fitness, 2005).

El cuarto factor sería la regulación emocional, el último paso de la inteligencia emocional; en esta dimensión se reduce, se magnifica o se modifica las respuestas emocionales tanto propias como de los demás. También se incluye la habilidad para sentir diferentes emociones mientras tomamos una decisión. Este factor tiene que estar necesariamente precedido de una buena percepción y comprensión emocional. Solamente si hemos percibido correctamente las emociones uno puede cambiar de humor y comprender las emociones adecuadamente (Mayer et al, 2000a).

En la Figura 1.4. podemos ver un resumen de las habilidades propuestas por Mayer y Salovey (1997) adaptado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005a).

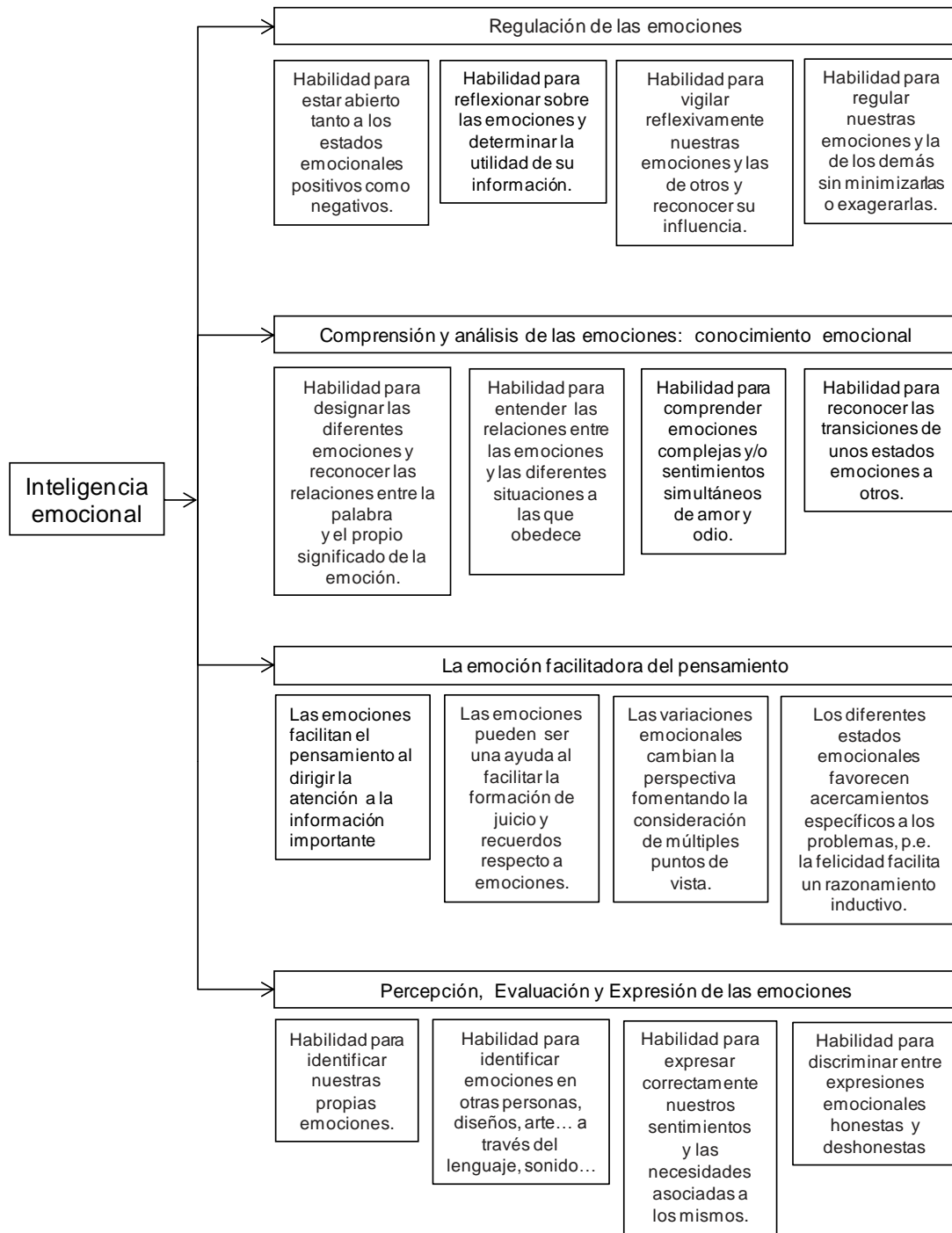


Figura 1.4. Salovey y Mayer (1997) adaptado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005a).

4. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional

Este apartado es algo más complejo, primero, porque no hay un consenso respecto a la definición de la inteligencia emocional y, segundo, porque especificar la gran cantidad de instrumentos desarrollados para medir las múltiples definiciones de la inteligencia emocional es un trabajo que excede con creces los objetivos de esta tesis.

Por lo tanto, describiremos los instrumentos desarrollados en función de los modelos descritos anteriormente.

4.1. Modelo de Bar-On

El instrumento desarrollado por Reuven Bar-On ha sido traducido y validado a más de 30 idiomas. Consiste en una escala de autoinforme de 133 ítems, compuesta por 15 subescalas y cinco factores de segundo orden. Los ítems se responden en una escala tipo Likert, de 1 (*rara vez es mi caso*) a 5 (*con mucha frecuencia o siempre es mi caso*). Los cinco factores y las correspondientes subescalas son:

Escala intrapersonal: 1) *asertividad*: habilidad para expresar sentimientos creencias, pensamientos y defender nuestros propios derechos; 2) *comprensión emocional*: habilidad para percatarse y comprender los sentimientos y emociones propias y ajenas; 3) *autoconcepto*: habilidad para comprender, aceptar y respetarse a uno mismo, 4) *autorrealización*: habilidad para desarrollar nuestros potenciales; 5) *independencia*: habilidad para autodirigirse, y ser independiente emocionalmente en nuestras decisiones.

Escala interpersonal: 6) *empatía*: habilidad para percibir, apreciar y comprender los sentimientos de los demás; 7) *relaciones interpersonales*: habilidad para mantener relaciones personales satisfactorias; y 8) *responsabilidad social*: habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona colaborativa y constructiva dentro de un grupo.

Escala de adaptabilidad: 9) *solución de problemas*: habilidad para detectar, definir, proponer soluciones y solucionar problemas; 10) *prueba de la realidad*: habilidad para percibir la diferencia entre lo que experimentamos y lo que en realidad existe; 11) *flexibilidad*: habilidad para ajustar nuestras emociones, pensamientos y conductas a determinadas situaciones.

Escala de manejo del estrés: 12) *tolerancia al estrés*: habilidad para tolerar situaciones estresantes; 13) *control de los impulsos*: habilidad para resistir o retrasar un impulso o tentación.

Escala de estado de ánimo general: 14) *felicidad*: habilidad para sentirse contento y satisfecho con la vida; y 15) *optimismo*: habilidad para ver el lado positivo de la vida y mantener una actitud positiva ante las dificultades.

El inventario proporciona un cociente emocional total que expresa cómo se afrontan, en general, las demandas diarias, así como una escala de impresión positiva que evalúa la percepción excesivamente favorable de sí mismo y un índice de inconsistencia que expresa la discrepancia de las respuestas similares (Bar-On, 2006).

Varios estudios han demostrado adecuados índices de fiabilidad (Killgore et al., 2008; Zeidner, Roberts y Matthews, 2002). El trabajo de Dawda y Hart (2000) muestran índices de consistencia interna, de .81 (subescalas control del estrés) a .93 (intrapersonal) y un alfa de de .96 para la escala final.

En cuanto la validez de constructo, Petrides y Furnham (2001) realizaron un análisis confirmatorio. Los índices de ajuste para el modelo de 5 factores propuesto por Bar-On (1997) fueron considerados satisfactorios, además todos los ítems tuvieron un peso factorial óptimo.

Respecto a la validez predictiva, Bar-On (1997) indica que el cuestionario es capaz de diferenciar entre el personal de recursos humanos de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos y también diferencia entre una muestra clínica y una normal en países como Argentina, Israel o Sudáfrica. Además el EQ-i diferencia entre estudiantes con y sin problemas de aprendizaje (Reiff, Hatzes, Bramel y

Gibbon, 2001), otra investigación mostró que este instrumento predice la depresión percibida e intensidad en los afectos (Dawda y Hart, 2000).

4.2. Modelo de Petrides y Furnham. TEI-Questionnaire

Petrides y Furnham (2001) desarrollaron un instrumento denominado TEI-Questionnaire (TEI-Que) para evaluar los factores que creían más representativos de la inteligencia emocional (Petrides, et al, 2007). Esta escala ha sido traducida y validada a más de 15 idiomas (Petrides, 2010), entre ellos al español, por Pérez (2007). La versión original 1.0 (Petrides y Furnham, 2001) consta de 144 ítems, mientras que la versión 1.5 (Petrides, 2009) está formada por 153 ítems, ambas escalas reparten los ítems en 15 subescalas que se agrupan en 4 factores, excepto las subescalas adaptabilidad y automotivación que no forman parte de ningún factor. Además han desarrollado versiones para adolescentes, niños, reducidas y 360. En la Tabla 1.2. podemos observar cuántos ítems forman cada subescala y a qué factor pertenece los ítems de la versión 1.0.

Varios trabajos que han examinado las propiedades psicométricas del TEIQue en diferentes idiomas han mostrado buenos índices de fiabilidad; sin embargo respecto a la validez de constructo el instrumento presenta problemas. Por ejemplo en la validación al alemán (Freudenthaler, Neubauer, Gabler, Scherl y Rindermann, 2008), para conseguir adecuados índices de ajuste, eliminan dos subescalas, adaptabilidad y automotivación, también correlacionan errores entre las subescalas felicidad y optimismo, felicidad y habilidades sociales, asertividad y empatía y asertividad y relaciones sociales. En la validación al francés (Mikolajczak, Luminet, Leroy y Roy, 2007) analizaron la validez concurrente y la validez predictiva, pero no la validez factorial, por lo que no podemos saber cómo ajusta el modelo propuesto a los datos muestrales. De hecho, recientes investigaciones han planteado que los factores adaptabilidad y automotivación no se computen para el cálculo de puntuaciones factoriales (Gardner y Qualter, 2010).

Tabla 1.2.

Factores del modelo de Petrides y Furnham (Sánchez-Ruiz, Pérez-González y Petrides, 2010)

Factor	Subescala	Nº ítems	Ejemplo de ítem
	Adaptabilidad	9	Me suele costar adaptarme al día
	Automotivación	10	Siento mucho placer por el mero hecho de hacer las cosas bien
Autocontrol	Regulación emocional	12	Cuando alguien me ofende, normalmente no pierdo la calma
Autocontrol	Manejo del estrés	10	Normalmente puedo lidiar con problemas que a la gente le desagradan
Autocontrol	Baja impulsividad	9	Me suelo dejar arrastrar fácilmente
Bienestar	Felicidad	8	La vida es bella
Bienestar	Optimismo	8	Generalmente pienso que las cosas me irán bien en la vida
Bienestar	Autoestima	11	Creo que tengo muchas habilidades
Emocionabilidad	Expresión emocional	10	Me dicen que raramente hablo de cómo me siento
Emocionabilidad	Percepción emocional	10	Me suele costar reconocer qué emoción siento
Emocionabilidad	Empatía	9	Me cuesta comprender por qué algunas personas se sienten ofendidas por determinadas situaciones
Emocionabilidad	Habilidades sociales	9	Generalmente, no estoy muy en contacto con mis amigos
Sociabilidad	Asertividad	9	Cuando discuto con alguien, no me suele costar reconocerlo
Sociabilidad	Gestión emocional de los demás	9	Normalmente puedo influir en los sentimientos de las personas
Sociabilidad	Competencia social	11	Puedo tratar con las personas eficazmente
	TEI-Que total	144	

Respecto a la validez predictiva varios estudios han mostrado buenos índices. Por ejemplo Mikolajczak y Luminet (2008) encontraron correlaciones positivas entre la versión francesa del TEI-Que y la evaluación de eventos estresantes. Mikolajczak, Nelis, Laloyaux, Hansenne y Bodarwe (2010) encontraron que a mayor puntuación en el TEI-Que, mayor activación en el lóbulo frontal izquierdo; este tipo de activación se ha relacionado con menor afecto negativo (Tomarken, Davidson, Wheeler y Doss, 1992), menores tasas de cortisol (Buss et al., 2003) y niveles más altos de la actividad de las células NK, relacionadas con el sistema inmunológico (Davidson, 2004).

4.3. Modelo de las habilidades

Dentro de este modelo hay dos tipos de escalas, de autoinforme y de rendimiento. Del primer tipo, la más utilizada en castellano es la Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Formada por 48 ítems, mide tres dimensiones esenciales de la inteligencia emocional autopercebida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). La subescala atención a los sentimientos, evalúa en qué medida los sujetos tienden a observar y pensar acerca de sus sentimientos (21 ítems); la subescala claridad emocional, cuantifica en qué medida los sujetos comprenden los estados emocionales propios (15 ítems) y, por último, la subescala reparación emocional, determina la capacidad percibida de los sujetos para regular sus sentimientos (12 ítems).

Esta escala ha sido validada al español por Fernández-Berrocal et al. (2004), denominándola TMMS-24, porque consta de 24 ítems, mantiene la composición factorial de la escala original, aunque algunos ítems fueron eliminados por su baja fiabilidad o por su escasa capacidad para evaluar inteligencia emocional intrapersonal; además, los ítems redactados en sentido negativo se reformularon en sentido positivo para una mejor comprensión de la escala (Extremera, Fernández-Berrocal y Mestre, 2004). La consistencia interna medida con el alfa de Cronbach osciló entre .86 y .90 y la estabilidad temporal después de 4 semanas medida con la correlación test-retest osciló entre .60 y .83. Finalmente, todos los ítems tuvieron un peso factorial por encima de .40.

Diversos estudios han mostrado que la subescala atención se ha asociado positivamente con la ansiedad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006) y la autoestima (Ghorbani, Bing, Watson, Davison y Mack, 2002), si bien Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) no hallaron estas relaciones, se ha señalado que este factor puede actuar de una manera no lineal, es decir, puntuaciones extremas se asocian a patrones desapadaptivos mientras que puntuaciones medias a patrones adaptativos. Por otra parte, las subescalas claridad y reparación se han asociado a niveles altos de autoestima y bajos de ansiedad social (Salovey, Woolery, Stroud, Epel 2002).

Salovey et al. (1995) mencionan que el objetivo de esta escala no es medir la inteligencia emocional, pero sí creen que puede ayudar a identificar diferencias individuales que pueden diferenciar las personas capaces de percibir los sentimientos personales y revelar o expresar los sentimientos a los demás. Desde el grupo de Málaga, Fernández-Berrocal y Extremera (2005b) señalan que esta escala evalúa la inteligencia emocional percibida.

También se ha destacado que estos tres factores pueden funcionar de un modo secuencial, es decir, la atención como *input*, la claridad como proceso y la reparación como *output* (Ghorbani et al., 2002). Por otra parte, diversos estudios han mostrado que la reparación emocional se asocia con diferentes indicadores de bienestar (Extremera, Durán y Rey, 2009; Landa, López-Zafra, Aguilar-Luzón y de Ugarte, 2009).

Es importante señalar que las escalas de autoinforme han sido criticadas desde la perspectiva del modelo de las habilidades (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005a; Brackett et al., 2006), porque no proporcionan una puntuación de la capacidad emocional, sino una estimación o creencia de las habilidades emocionales, porque la puntuación puede estar sesgada por problemas de deseabilidad social y porque no tiene en cuenta procesos automáticos. A pesar de las críticas, la TMMS es una escala muy utilizada por su facilidad de cumplimentación, su validez predictiva y concurrente.

Con el modelo actualizado (Mayer y Salovey, 1997) existía la preocupación de elaborar un test que midiera la inteligencia emocional como una inteligencia propiamente dicha y, para evitar los problemas antes mencionados, desarrollaron un test que cumpliera tres requisitos: 1) conceptual: la inteligencia debe medir rendimiento y no maneras de comportarse, por lo tanto debe evaluarse a través de preguntas; 2) correlacional: una inteligencia debe ser un grupo de habilidades relacionadas entre sí y con otras inteligencias; 3) debe aumentar con la edad y la experiencia.

Mayer, Caruso y Salovey (1999) desarrollaron un test, *Multi-Factor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) que evaluaba las cuatro ramas del modelo anterior. Este primer test tuvo problemas de fiabilidad y validez de constructo (Matthews, Zeidner y Roberts, 2004; Roberts, Zeidner y Matthews, 2001). Años más tarde desarrollaron el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2000b), la primera versión solo tuvo fines de desarrollo. La última versión, la 2.0 (MSCEIT 2.0; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003), ha sido traducida y validada al español por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey (2006).

Este test evalúa, con 141 ítems, los cuatro factores propuestos por el modelo de Mayer y Salovey (1997) percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones a través de ocho tipos de tareas, dos por cada subescala o factor.

La subescala percepción emocional mide la capacidad de las personas para identificar emociones en uno mismo y en otros. Cuando se centra en uno mismo, la escala evalúa la autoconciencia y la ambivalencia respecto a las emociones, cuando se centra la percepción emocional en los demás, mide la capacidad para detectar emociones en fotografías de expresiones emocionales, diseños y paisajes.

La subescala de facilitación o uso de las emociones evalúa la capacidad de utilizar las emociones para centrar la atención y pensar de manera más racional, lógica y creativa. Se trata de describir las emociones con un vocabulario

no emocional e indican sentimientos que facilitarían o dificultarían una determinada tarea.

La tercera subescala comprensión emocional cuantifica la capacidad para analizar el significado emocional de las palabras, la manera en que se combinan, progresan y se transforman las emociones.

La subescala regulación emocional evalúa la capacidad para regular los estados de ánimo en uno mismo y en los demás. A través de diferentes situaciones mide si las personas son capaces de identificar las formas más eficaces para regular tanto su estado emocional como el de otras personas.

Las respuestas a este instrumento pueden ser puntuadas respecto a dos criterios, el primero, si responden tal y como lo hizo un grupo de 21 expertos de la ISRE (*International Society Research on Emotions*) y el segundo criterio es normativo, es decir se comparan las puntuaciones con una muestra de más 5000 personas de diferentes partes del mundo, se asume que la respuesta correcta es la que da la mayoría. Aunque la correlación entre las dos formas de puntuar es elevada. Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) encontraron mejores resultados respecto a la consistencia interna usando las puntuaciones de expertos, argumentando que en las puntuaciones normativas pueden influir aspectos culturales que contaminan los resultados.

En cuanto a las propiedades psicométricas, estudios realizados por los autores originales muestran adecuados índices de consistencia interna para el instrumento completo hallado por el método de las dos mitades paralelas de $\alpha = .93$ para las puntuaciones respecto a los expertos y de $\alpha = .91$ para las normativas, si se mira factor por factor encontramos, índices que van desde .76 hasta .91. También informan de una correlación test-retest de $r = .86$.

Respecto a la estructura factorial a través de un análisis factorial confirmatorio se probó un modelo de un factor, de dos factores y de cuatro factores, el que mejores índices de ajuste mostró fue el que coincide con el marco teórico descrito en el año 1997 (Mayer et al., 2003). Aunque una revisión más actual

realizada a través de meta análisis realizado con 19 matrices de correlaciones (n=10.573) plantea que un modelo basado en tres factores obtiene mejores índices de ajuste (Fan, Jackson, Yang, Tang, y Zhang, 2010).

Respecto a la validez predictiva de este instrumento, varios trabajos han encontrado correlaciones significativas con diferentes aspectos; por ejemplo, rendimiento académico (Lyons y Schneider, 2005; Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005), bienestar (Lopes, Salovey y Straus, 2003), esquizofrenia (Kee et al., 2009).

5. Estudios de inteligencia emocional

5.1. Estudios de inteligencia emocional en un contexto deportivo

No son muchos los trabajos publicados en las bases de datos más conocidas como *Web of Knowledge*, *Psychinfo* o *Sportdiscus*, sobre inteligencia emocional y deporte.

Uno de los primeros trabajos analizó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento en el deporte fue realizado por Zizy, Deaner y Hischron (2003), estos autores evaluaron la inteligencia emocional a través de la escala de autoinforme de Schutte (Schutte et al., 1998) y el rendimiento a lo largo de una temporada, de 61 jugadores de beisbol, 20 eran lanzadores y 41 bateadores. Encontraron que la puntuación en la escala de inteligencia emocional correlacionaba positivamente con el número de *strikes* y *walks* que provocaron los lanzadores, pero no correlacionaba con ninguna medida de los bateadores.

Los autores argumentan que los bateadores tienen menos tiempo para pensar en su ejecución que los lanzadores y, para rendir con eficacia, los primeros requieren tiempos de reacción bajos, coordinación, potencia y buena técnica para realizar una buena jugada, mientras que los lanzadores, al ser ellos mismos los que inician la jugada, requieren mayores habilidades personales e interpersonales. Respecto a las habilidades personales, los autores sugieren que el procesamiento adecuado de los estados emocionales (percepción y regulación de las emociones) y la posibilidad de elegir la conducta adecuada en función de

cada situación se benefician de altas puntuaciones en inteligencia emocional. En cuanto a las habilidades interpersonales Zizzy y sus colegas argumentan que los lanzadores deben tener en cuenta las bases en las que están sus compañeros así como comunicarse adecuadamente con los recibidores, por lo que es comprensible que altas puntuaciones en inteligencia emocional ayude a los lanzadores pero no a los bateadores.

Otro estudio que ha hallado relaciones entre la inteligencia emocional y el rendimiento en el deporte ha sido realizado por Crombie et al. (2009). Estos tres autores, en lugar de analizar la relación entre la inteligencia emocional de cada jugador y el rendimiento en partidos de cricket (medido por número de *logs*), analizaron la puntuación media del equipo en inteligencia emocional. Además, estos autores utilizaron como instrumento de medida el MSCEIT que, como señalábamos anteriormente, es el más indicado para evaluar la inteligencia emocional (Brackett et al., 2006). La muestra que analizaron en este estudio estaba formada por los seis equipos de la liga nacional de Sudáfrica durante las temporadas 2004/05 y 2005/06. Los autores encontraron una correlación positiva ($r = .69$) entre el número de *logs* y la puntuación media del equipo en inteligencia emocional.

Los autores de este trabajo sugieren tres puntos por los que la inteligencia emocional de estos deportistas predice el rendimiento. Primero, comentan que jugadores con altas puntuaciones en el MSCEIT tienen mayores capacidades/habilidades para rendir bajo condiciones de alto estrés, y por lo tanto, pueden optimizar sus emociones para lograr un mayor rendimiento durante los partidos. En segundo lugar, los autores comentan que el rendimiento a lo largo de varios partidos estará determinado por los estados de forma de los jugadores y por el efecto que puede tener la derrota, así, equipos con altas puntuaciones podrán tener en cuenta estos factores y no dejarse influir negativamente, en la misma medida que el resto de los equipos. Por último, argumentan que los equipos con altas puntuaciones en inteligencia emocional podrán sobreponerse con mayor facilidad a contrariedades específicas del cricket.

Estos dos trabajos muestran resultados muy interesantes aunque, como especifican Latimer et al. (2007), hay que analizarlos con cautela y realizar otros estudios que los puedan replicar, para poder explicar con mayor detalle la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento en el deporte.

Lane, Thelwell, Lowther y Devonport (2009) estudiaron la relación entre la inteligencia emocional, evaluada a través de la escala de Bar-On, y ocho tipos de estrategias psicológicas que se pueden utilizar durante la competición y durante el entrenamiento, medidas a través del test de estrategias de rendimiento (TOPS; Thomas, Murphy y Hardy, 1999) en una muestra de 54 estudiantes que jugaban al fútbol, hockey y rugby.

Hallaron relaciones positivas y significativas entre estrategias de competición y habilidades de inteligencia emocional, auto-conversación y evaluación de las emociones propias, evaluación de las emociones de los demás, regulación y utilización, establecimiento de objetivos y utilización, imaginación y regulación, activación y evaluación de las emociones de los demás, relajación y regulación. En cuanto a las relaciones entre las estrategias de entrenamiento y las habilidades de inteligencia emocional evaluadas a través del instrumento de Bar-On, las relaciones encontradas fueron entre auto-conversación y evaluación de las emociones propias y regulación, control emocional y evaluación de las emociones de los demás, imaginación y regulación, activación y regulación y relajación y utilización. Los autores concluyen que existe relación entre la inteligencia emocional y las estrategias deportivas, por lo que invitan a los entrenadores a fomentar la inteligencia emocional al trabajar con deportistas.

Como conclusión de los estudios de inteligencia emocional en el contexto deportivo, se puede decir que hay muy pocos artículos publicados en las bases de datos más conocidas; además, en la mayoría de los casos, estos estudios se realizan con muestras pequeñas, lo que implica una escasa generalización de los resultados.

5.2. Estudios de inteligencia emocional, procesos automáticos y motivación

Hasta ahora hemos tratado la inteligencia emocional como un constructo consciente, sin embargo hay varios trabajos que hacen especial hincapié en la influencia que tienen los procesos automáticos o inconscientes.

En este sentido, Fiori (2009) propone que la distinción entre procesos automáticos y conscientes puede explicar en mayor medida la expresión de la inteligencia emocional, por ejemplo, basándose en estudios realizados a través de *priming*, donde se muestran mensajes que no llegan a ser percibidos conscientemente, Fiori señala que las personas con una mayor inteligencia emocional son capaces de prestar más atención a los mensajes y, por lo tanto, ser menos influidos por estos mensajes subliminales. También se ha observado que ante una toma de decisión complicada los sujetos que mostraron mayores niveles de conductancia de la piel obtuvieron menos pérdidas (Carter y Pasqualini, 2004). Según Fiori (2009), esto puede ser indicativo del efecto que tienen los procesos automáticos en la toma de decisiones, donde las personas con mayores niveles de inteligencia emocional obtendrían más beneficios con un menor esfuerzo cognitivo.

Otros autores que han investigado los procesos automáticos han sido Levesque y Brown (2007) y Levesque, Copeland y Sutcliffe (2008). Estos investigadores, basándose en la teoría de los motivos automáticos (Bargh, 1997), proponen que las conductas y las percepciones pueden estar motivadas o provocadas por dos mecanismos, uno consciente y otro inconsciente o automático. Según ellos se ha dado por hecho que el efecto positivo o negativo del ambiente en la motivación es un proceso consciente pero han observado que este efecto también puede darse de un modo inconsciente o automático, por ejemplo, un deportista no necesita darse cuenta de que en su equipo hay un buen clima para beneficiarse de él, simplemente estando bajo la influencia de ese clima obtendría beneficios. Esto puede ser explicado, según la teoría de los motivos automáticos, de la siguiente manera: en una situación determinada podemos realizar una actividad por diferentes motivos, por ejemplo, imaginemos varios equipos de

tenis que han llegado a un acuerdo con la facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y el día 15 de cada mes van al laboratorio de la universidad para medir la velocidad de saque. Los tenistas tendrán varios motivos para realizar esta actividad, unos lo harán para ser los mejores, otros para mejorar sus marcas y otros puede que lo hagan simplemente porque hay que hacerlo. En este sentido, Bargh y Chartrand (1999) plantean que si el motivo es el mismo durante repetidas ocasiones se creará una conexión motivacional en la memoria, igual que pasa con las emociones o las actitudes (Radel, Sarrazin y Pelletier, 2009), por lo que, en posteriores ocasiones, claves contextuales que les recuerden a esa situación harán, automática o inconscientemente, que los jugadores saquen por los mismos motivos.

Para demostrar estas dos vías de procesamiento y analizar la influencia del *mindfulness* en este proceso, Levesque y Brown (2007), partiendo de la teoría de la autodeterminación, en la que se plantea que si una persona realiza una actividad por decisión propia, a diferencia de realizarla por presiones externas, tendrá una motivación autónoma y estará más tiempo y más comprometida con la actividad que ejecute, realizaron un experimento en el que evaluaron el tipo de motivación (autónoma *versus* controlada) con el que realizaban una actividad y el tipo de motivación implícita o automática (autónoma *versus* controlada) a través del test de asociación implícita (Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998).

Este test parte del supuesto de que a mayor asociación entre conceptos mayor velocidad al agruparlos en categorías. Con la ayuda de un ordenador, se realizan dos sesiones, en la primera, se indica en la pantalla del ordenador que aparecerán diferentes palabras (bonito, positivo, alegre vs feo, negativo, triste; rosa, tulipán, margarita vs cucaracha, mosquito, mosca) y que se debe presionar la tecla de la derecha si aparecen palabras agradables o tipos de flores y presionar la tecla de la izquierda si aparecen palabras desagradables o tipos de insectos; en la segunda prueba, se indica que se presione la tecla de la derecha si aparecen palabras agradables o tipos de insecto y que se presione la tecla de la izquierda si aparecen palabras desagradables o tipos de flores. Una vez terminada la prueba, al haber una mayor asociación entre las categorías de la prime-

ra prueba, la velocidad media con la que se lleve a cabo la primera sesión (asociación agradable-flores y desagradable-insectos) será menor que la velocidad media de la segunda sesión (asociación desagradable-flores y agradable-insectos).

Levesque y Brown (2007) con el fin de evaluar el tipo de motivación en lugar de utilizar las categorías flores *versus* insectos y agradable *versus* desagradable, utilizaron las categorías yo *versus* otros y libertad *versus* no libertad, las palabras que aparecían en la pantalla eran yo, mi, yo mismo, mío, el nombre del participante vs ellos, otros, suyo, eso, otros, elección, libre, espontáneo, deseoso, auténtico vs forzado, presionado, restringido, controlado y deber. La puntuación de la motivación implícita se obtenía restando cuanto tardaban en agrupar las palabras de las categorías yo-libre menos yo-no libre. Este índice o medida de la motivación autónoma implícita mostró una relación con el tipo de motivación para realizar una actividad determinada pero mediada por el *mindfulness*, así sujetos con alta puntuación en motivación autónoma implícita tendrían una motivación autónoma explícita alta si tenían bajas puntuaciones en *mindfulness*. Por otra parte, los autores señalan que a mayores puntuaciones de *mindfulness*, mayores puntuaciones de motivación autónoma explícita.

Los autores explican este fenómeno argumentando que las personas que tienen menos en cuenta el entorno y las sensaciones internas permiten con mayor facilidad que la motivación automática o inconsciente influya en el tipo de motivación para realizar una actividad determinada, mientras que las personas que obtuvieron mayores puntuaciones en *mindfulness* se ven menos afectadas por los procesos automáticos. Además, tal y como se esperaba, este tipo de personas puntuó más alto en la escala de motivación, ya que las personas con mayores niveles de *mindfulness* detectan con mayor facilidad sus deseos y necesidades (Levesque y Brown, 2003), por lo tanto son capaces de actuar en consecuencia y realizar la conducta que lleve a satisfacerlos (Deci y Ryan, 1985). Además los autores, Levesque et al. (2008) plantean que constructos como la inteligencia emocional o la atención pueden jugar un rol parecido al del *mindfulness* en el proceso de las vías automáticas.

Radel et al. (2009) realizaron otro experimento para demostrar la existencia del procesamiento automático en el tipo de motivación para realizar una actividad motora. Este experimento, al igual que el anterior, se basa en la teoría de la autodeterminación. Se utilizó la técnica de priming, basada en que la exposición subliminal o supraliminal a un *prime* o estímulo que te evoque una situación específica determinará los motivos para realizar una actividad. Así, estos autores hipotetizaron que la intensidad, el rendimiento, el interés y la autonomía de un grupo de sujetos para realizar una tarea motora dependerían de estímulos subliminales, si estos estímulos evocaban situaciones de control, la intensidad sería menor, mientras que si evocaban situaciones de autonomía, el compromiso sería mayor. Así, dividieron en tres grupos a 75 estudiantes, les dijeron que tenía que realizar dos tareas, en la primera una actividad de memoria en la que tenían que detectar cuando aparecían dos figuras iguales. En la segunda actividad, se especificó que no tenía nada que ver con la primera y que tenían que jugar con una *powerball*. Esta actividad era completamente nueva para ellos. Los mensajes subliminales consistían en exponer durante 45 milisegundos las palabras: presión, obligación, deber y obedecer, para el grupo orientado al control, deseo, volitivo, libertad y elección para el grupo orientado a la autonomía, y 4 palabras neutras para el grupo control. Se observó que los sujetos orientados a la autonomía estaban más tiempo jugando con el *powerball*, se esforzaban más, se sentían más autónomos y disfrutaban más de la tarea que el grupo control y este, a su vez, obtuvo mejores resultados que el grupo orientado al control.

Otro trabajo que sugiere conexiones entre la inteligencia emocional y la motivación ha sido realizado por Meyer y Zizzi (2007). En este caso hacen un recorrido por las diferentes aproximaciones de la inteligencia emocional y sus posibles aplicaciones en el deporte. Entre ellas destacan las conflictivas relaciones entre la inteligencia emocional y el liderazgo. Sugieren analizar las relaciones entre la inteligencia emocional del entrenador y los diferentes tipos de clima motivacional o las relaciones entre la inteligencia emocional y los tipos de liderazgo de los deportistas. Esta vía, divulgada por Goleman, ha sido explorada por varios autores como Antonakis et al. (2009), quienes concluyen que todavía no

se ha realizado un estudio sin limitaciones metodológicas que relacione la inteligencia emocional y el liderazgo.

Meyer y Zizzi (2007) también sugieren analizar el papel que puede tener la inteligencia emocional en modelos de comportamiento como puede ser el modelo de Lazarus y Folkman (1984), la teoría de metas de logro (Nicholls, 1984) o el modelo motivacional de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

CAPÍTULO 2: TEORÍA DE METAS DE LOGRO

1. Introducción

A lo largo de este capítulo haremos un breve recorrido por la teoría de metas de logro según Duda y Nicholls (1992). En relación con esta teoría, nos interesa destacar la importancia que tiene el sentimiento de competencia en los contextos de logro y las diferentes formas de conceptualizarla. Posteriormente, analizaremos los aspectos centrales de la teoría de metas, comentando algunos estudios que explican el modo en que el contexto influye en la forma de orientar nuestra vida y otros que explorarán las relaciones entre la teoría de metas y la motivación intrínseca.

No obstante, antes de entrar en el tema, para comprender la importancia que esta teoría tiene en el mundo deportivo en general y en la competición en particular, conviene detenernos en un supuesto caso que hemos construido para esta ocasión, pero que responde a la realidad de no pocos deportistas.

Ronaldo es un joven de 14 años que juega en la posición de delantero o mediapunta y esta va a ser su primera temporada en el mejor equipo de la ciudad. Tiene un problema y es que, desde que encadena dos partidos sin marcar, se vie-

ne abajo y su entrenador no entiende por qué no consigue ayudarlo. Veamos algunos detalles de la vida de Ronaldo para entender mejor qué le ocurre.

Desde que era pequeño, cuando llegaba de un partido a su casa, lo primero que le preguntaban sus padres era si habían ganado y, cuando lo hacían, lo celebraban dándole el postre que más le gustaba. En la clase de Ronaldo, cuando alguien ganaba los campeonatos de tablas de multiplicar o los campeonatos de las capitales, el profesor les premiaba con una estrella que pegaban en la agenda; estrella que también se podían conseguir si, al final de cada evaluación, el alumno se encontraba entre los tres mejores. Ronaldo jugaba en el equipo de su barrio donde el entrenador se esforzaba para que todos pudieran aprender las habilidades básicas, además, los trataba a todos por igual y en el equipo había muy buen ambiente. Ronaldo sobresalía muchísimo, en todos los partidos marcaba uno o dos goles, siempre era el pichichi de su equipo y el último año quedó como máximo goleador de su liga, lo que le valió para que el mejor equipo de la ciudad se fijara en él y le fichara.

En su nuevo equipo, al entrenador Román, una persona que lleva toda su vida en el banquillo y sabe más que cualquiera de fútbol, le gusta que sus jugadores se vayan curtiendo y tengan que luchar por un puesto, tal y como les pasará en los grandes equipos. El entrenador también sabe que no todos los jugadores llegarán a poder jugar en primera división, así que dedica más atención a los que él considera que tienen cualidades innatas para el fútbol.

A Ronaldo le sucede lo que a muchos deportistas que están convencidos de que, para tener éxito hay que ser de los mejores y, para sentirse competente, hay que ser el mejor. Cuando no lo consigue siente que ha fracasado y que no sirve para el fútbol. No son pocos los entrenadores que reconocen las cualidades de sus jugadores, pero no saben cómo sacarles de estos baches. Estamos convencidos de que la teoría de metas de logro de Duda y Nicholls (1992) puede contribuir a abordar estas dificultades de los deportistas.

2. La adquisición del concepto de competencia

Smith, Balaguer y Duda (2006) señalan que a partir de los trabajos de Albert Bandura sobre la autoeficacia y de Susan Harter sobre la competencia surge, en el campo de la educación, la teoría de metas gracias a trabajos realizados por autores como Dweck (1986, 1999), Maehr y Nicholls (1980) y Nicholls (1984, 1989).

En el contexto deportivo han sido las investigaciones de Duda y Nicholls (1992) las que han causado un mayor impacto y las que abordaremos en esta tesis. Para estos y otros autores como Harwood, Spray y Keegan (2008), un objetivo principal en contextos de logro, como el deporte, es demostrar competencia.

Nicholls (1984) afirma que la forma en la que demostremos que somos competentes dependerá de cómo se evalúe la competencia. Explica que hay dos formas de valorar cuán competente somos; una, comparando nuestro rendimiento actual con nuestro rendimiento pasado y otra, comparando nuestro rendimiento con el resto de las personas. Veámoslo con un ejemplo, imaginemos un equipo de natación en el que todos los viernes se simula una competición; un componente del equipo puede creer que ser competente es mejorar su rendimiento anterior lo que le lleva a intentar cada semana mejorar su marca personal; pero si para esta persona ser competente implica ser el mejor de su equipo, intentará ganar al resto de los componentes. Dicho de otra manera, no es lo mismo pensar que ser competente es tratar de superarse a sí mismo (ser mejor que antes), que tratar de superar a los demás (ser el mejor del grupo). Una de las claves de este asunto parece estar, en el modo en que se adquiere el propio concepto de competencia.

La adquisición del concepto de competencia es básica para Nicholls. Su teoría parte de ideas evolutivas, acerca de cómo los niños empiezan a diferenciar los conceptos de competencia *versus* esfuerzo, competencia *versus* suerte y competencia *versus* dificultad (Nicholls, 1978). Para los niños de entre 5 y 7 años las tareas difíciles son las tareas que creen que no van a poder ejecutar, pero que, si se esfuerzan mucho y las consiguen finalizar, se sentirán competentes. En esta etapa, los niños tampoco diferencian entre tareas difíciles y aquellas que requieren mayores dosis de suerte. Están en un periodo en el que tienen un concepto indiferenciado de competencia, ya que mezclan los conceptos de dificultad, suerte y esfuerzo.

Ya a la edad de 11 o 12 años, los adolescentes consideran tareas difíciles aquellas que requieren altos niveles de capacidad o competencia y donde sólo

los más capaces podrán finalizarlas. En estas edades ya se asume que el esfuerzo solo nos puede llevar hasta el límite de nuestra capacidad y no, como se piensa en las edades de la infancia, que con esfuerzo se pueden ejecutar las tareas más difíciles. Carratalá (2004) precisa al respecto, que en la adolescencia ya se adquiere un concepto diferenciado de competencia.

En tal sentido, Duda y Balaguer (2007) plantean que, dependiendo de cómo conceptualicemos y evaluemos nuestra competencia, estaremos orientados hacia unas u otras metas, distinguiendo entre orientación a la tarea y orientación al ego.

Así pues, se tendrá una orientación a la tarea cuando nuestro concepto de competencia sea indiferenciado, es decir, cuando esfuerzo y competencia vayan de la mano, evaluando nuestra competencia comparándola con resultados anteriores, ya que en este caso nuestro objetivo es dominar la tarea en cuestión (Cervelló, 1999), intentando aprender y mejorar las habilidades que se estén practicando (Nicholls, 1984; Duda y Balaguer, 2007). En cambio, una orientación ego se da cuando nuestro concepto de competencia es diferenciado y evaluamos nuestra competencia de una manera normativa. En este caso nuestros objetivos son demostrar que somos mejor que los demás o demostrar que somos igual de buenos pero con menos esfuerzo.

Es importante remarcar que el concepto indiferenciado es típico en sujetos orientados a la tarea y en niños, ya que el concepto de competencia se adquiere una vez se haya madurado. Por lo tanto, tal y como señalan Harwood et al. (2008) a los investigadores de este tema nos encantaría que se mantuviera el concepto indiferenciado de competencia a lo largo de toda la vida.

En la Tabla 2.1 podemos observar un esquema de ambas orientaciones con sus implicaciones en el concepto de competencia, en la evaluación de los resultados y la naturaleza de las metas u objetivos.

Tabla 2.1.

Orientación y concepto de competencias según Duda y Balaguer (2007)

Orientación	Concepto de competencia	Evaluación de la competencia	Metas / Objetivos
Ego	Diferenciado	Normativa	Ser el mejor
Tarea	Indiferenciado	Autorreferenciada	Mejorar

3. Aspectos centrales de la teoría de metas

Para algunos autores (Nicholls, 1989; Ames, 1992) el estado de implicación personal durante la realización de una tarea de logro, la “orientación de meta en un momento concreto”, depende tanto de factores disposicionales (orientación ego o tarea) como de factores situacionales (características del contexto de logro). Lo que quiere decir que podemos definir tres ejes centrales en esta teoría (Duda y Balaguer, 2007): los factores disposicionales, los elementos del contexto y el estado de implicación. Veamos cada uno de estos ejes, sus consecuencias y sus instrumentos de medida más habituales.

3.1. Factores disposicionales

Según este primer eje existen diferencias individuales para estar orientado hacia la tarea o hacia el ego. En función de las experiencias pasadas o de otros contextos de logro, los deportistas pueden acabar orientados hacia la tarea o hacia el ego, lo que les llevará a analizar el contexto de manera diferente. Los que tengan una orientación al ego tendrán mayor disposición a evaluar su competencia con claves que demuestren que son mejores que el resto, mientras que si poseen una orientación a la tarea tendrán mayor disposición hacia claves que manifiesten que han mejorado respecto a las últimas actuaciones. Estas dos orientaciones, ego y tarea, son independientes, es decir, puede haber deportistas con una alta orientación ego y una alta orientación tarea, con ambas orientaciones bajas o incluso una combinación de las dos.

Cuando un deportista tiene una predisposición a evaluar su competencia de un modo normativo (orientación ego), existe una mayor preocupación acerca de uno mismo (Duda, 2005; Duda y Hall, 2001) y una constante autoevaluación acerca de su competencia, así como una preocupación persistente por saber si está a la altura de las exigencias. En el complicado y exigente mundo del deporte es muy difícil ser siempre el mejor, por lo que es muy peligroso estar obsesionado con demostrar superioridad. Por supuesto hay excepciones, como Muhammad Alí, quien en una entrevista concedida al diario Marca decía lo siguiente: “Quise ser el mejor y a eso he dedicado toda mi vida”. Es muy probable que el sentimiento de competencia de este magnífico boxeador nunca decayera significativamente.

3.1.1. Consecuencias de los factores disposicionales

¿Qué consecuencias tiene para los deportistas estos factores disposicionales? ¿Cómo afecta a sus creencias, a sus intereses, al manejo de sus estrategias y a la visión que tienen de sí mismo y de los demás? Duda (2005) agrupa los efectos de las orientaciones de meta en 5 bloques: 1) creencias acerca de las causas del éxito y el objetivo de la hacer deporte, 2) las estrategias utilizadas durante el entrenamiento y la competición, 3) la competencia percibida, 4) emociones positivas y negativas y 5) conductas de logro.

Las deportistas con una tendencia a estar orientado a la tarea, piensan que el esfuerzo y el aprendizaje llevan al éxito, mientras que una orientación al ego se relaciona con la creencia de tener habilidades innatas para triunfar en el deporte (Biddle, Wang, Kavussanu y Spray, 2003). Por ejemplo, no es extraño que un jugador piense que alguno de sus compañeros puede llegar a jugar en primera división porque es muy bueno, pero también puede pensar que llegará a jugar en un equipo grande porque es una persona muy trabajadora y que está continuamente entrenando y aprendiendo. Asimismo, los deportistas con una alta orientación a la tarea tendrán la tendencia a practicar deporte como un fin en sí mismo, mientras que, si tienen una orientación al ego, practicarán deporte, entre otras razones, como medio para conseguir fama social.

Respecto a las estrategias utilizadas, una alta orientación a la tarea se ha relacionado con estrategias más adaptativas, mientras que una orientación al ego está más presente en soluciones a corto plazo, para intentar mantener un sentimiento de competencia (Lochbaum y Roberts, 1993). En un estudio realizado por Cury, Famose y Sarrazin (1997) se obtuvo evidencias de que una alta orientación al ego, acompañada de un escaso sentimiento de competencia, se relacionaba positivamente con rechazar una evaluación objetiva. Si estos deportistas creen que no van a conseguir un buen resultado, prefieren no saber objetivamente qué les hace fracasar.

Como señalábamos anteriormente, los deportistas con una alta orientación al ego están más pendientes y más expuestos a evaluar su competencia y, excepto en casos muy puntuales, al no estar presente el éxito en la mayoría de las situaciones, pueden experimentar que su sentimiento de competencia se romperá con frecuencia, lo que les puede conducir a abandonar el deporte (Duda, 2001).

Respecto a las relaciones entre las orientaciones de meta y los sentimientos positivos y negativos, Duda (2001) ha podido comprobar que en el deporte los sentimientos positivos suelen ser diversión, interés y satisfacción, mientras que los sentimientos negativos que se suelen investigar son ansiedad, aburrimiento, afecto positivo y negativo. Por ejemplo, hay estudios que evidencian un efecto positivo entre orientación a la tarea y satisfacción e interés con las actividades deportivas (Duda y Whitehead, 1998) y otros trabajos que ponen de manifiesto relaciones negativas, aunque moderadas, entre orientación a la tarea y sentimientos negativos (Ntoumanis y Biddle, 1999). En este sentido, no se han encontrado relaciones significativas entre orientación al ego con sentimientos positivos ni negativos (Biddle et al, 2003).

El último tipo de consecuencia respecto a la orientación de meta es la conducta de logro. Así, un deportista que evalúe su competencia de un modo personal perseguirá dominar una tarea determinada (tiros libres en baloncesto, saque en tenis, etc.) mientras que un deportista que esté orientado al ego dependerá de su nivel de competencia y en la misma medida sus conductas de

logro. Por ejemplo, un deportista orientado al ego, con bajo nivel de competencia, buscará retos que sean o muy difíciles o muy fáciles de conseguir (Boixadós, Cruz, Torregrosa, Valente, 2004); en el primer caso, un futbolista, como el joven Ronaldo, para sentirse competente, puede necesitar regatear a tres jugadores del equipo contrario antes de tirar a portería, pero, si su nivel de competencia es adecuado, buscará demostrarlo intentando simplemente ser el mejor. Vemos que, en sí mismo, no es “ni bueno ni malo” que un deportista tenga una tendencia a estar orientado al ego, lo que influye en las consecuencias (compromiso, diversión, etc.) es la competencia percibida por el jugador (Duda y Nicholls, 1992).

Para finalizar, también se da el caso de sujetos orientados tanto a la tarea como al ego, lo que suele ser habitual en deportistas de élite (Van-Yperen y Duda, 1999). Las conductas de logro de estos sujetos estarán determinadas por ambas orientaciones, y la interacción con factores del entorno.

3.2. Factores situacionales

Los factores situacionales se refieren a los diferentes climas que prevalecen en los entornos que más frecuentan los deportistas, estos evaluarán su competencia de manera diferente dependiendo de las claves que existan en cada contexto. Si en el contexto se prima el aprendizaje y la mejora, se fomentará que se evalúe la competencia de un modo personal; pero, si por el contrario se promueve la comparación social, los deportistas tenderán a evaluar la competencia de un modo normativo. Por ejemplo, cuando llegan las notas de un hijo a casa, los padres tienen dos opciones, pueden decir muy bien, has sacado mejores notas que tu hermana, lo que significa que comparan la competencia de un modo normativo o, por el contrario, pueden decir, muy bien, has mejorado respecto a la evaluación pasada, en cuyo caso se evalúa la competencia autorreferencial o personalmente.

En el ejemplo anterior, un factor situacional afecta a la orientación disposicional en el entorno familiar, y tendría un efecto en la orientación mostrada en el contexto deportivo, si en el hogar se fomenta un modo normativo, se tenderá a

evaluar las claves del contexto en el mismo modo. Otro factor situacional es el clima que promueven los compañeros de equipo (Ntoumanis y Vazou, 2005).

El factor situacional más estudiado en el contexto deportivo ha sido el clima generado por el entrenador. Para ser más exactos, partiendo de los trabajos de Ames (1992) en centros educativos, los estudios se han centrado en la percepción del clima motivacional por parte de los deportistas y no en el clima motivacional medido objetivamente (Duda y Balaguer, 2007).

En nuestro caso, este será el aspecto situacional en el que nos centraremos, ya que en esta tesis doctoral el factor situacional que se investiga es la percepción del clima motivacional en los equipos deportivos.

Cuando se habla de clima motivacional se habla de una atmósfera que incide en la tendencia de los deportistas a mostrar su competencia de un modo personal (clima tarea) o normativo (clima ego). Un clima tarea se caracteriza por poner énfasis en el aprendizaje, el esfuerzo, la cooperación, el dominio de la tarea a un ritmo individual y en la participación en contraposición a la competición. Mientras que el clima ego se define por la rivalidad entre los miembros del equipo y por una evaluación y retroalimentación normativa. Un equipo de fútbol con un clima tarea sería aquel en el que, si hay que aprender a rematar de cabeza, el entrenador tiene en cuenta que a unos les llevará más tiempo que a otros, también fomentaría que los jugadores no compitan por un puesto; en cambio, un clima ego destacaría por lo contrario, el tiempo de aprendizaje sería el mismo para todos, por lo que no sería raro que los que no aprenden a rematar de cabeza intentarían hacer trampas para demostrar que son competentes o que hicieran zancadillas al jugador que está compitiendo por el mismo puesto, para lograr ser el mejor.

Ames y Archer (1988), a partir de las evidencias de los estudios realizados con alumnos, diferenciaron entre clima ego y clima tarea, aunque estos dos autores los denominaban “clima rendimiento” y “clima maestría”, están compuestos por las siguientes estructuras: a) la forma de evaluar, b) la comparación social, c) el refuerzo y el castigo y d) las relaciones interpersonales que se daban

en el aula. (Duda y Balaguer, 2007; Newton, Duda y Yin, 2000). A partir de este modelo, Seifriz, Duda y Chi (1992) diseñaron un cuestionario para evaluar el clima motivacional que percibía un grupo de jugadores de baloncesto; realizaron un análisis exploratorio de los ítems y comprobaron que también se encontraban los climas de ego y tarea. Si percibían que el entrenador trataba de forma diferente a los jugadores, centrándose más en los jugadores más destacados y notaban que existía rivalidad entre los miembros del equipo, estarían ante un clima ego; pero, si por el contrario, estos deportistas percibían que esforzarse y mejorar era importante y que todos los jugadores tenían la misma importancia dentro del equipo, se encontrarían con un clima tarea (Seifriz et al., 1992; Newton et al., 1995).

3.2.1. Consecuencias asociadas a cada clima

Duda y Balaguer (2007) recogen una amplia lista de consecuencias asociadas a un clima tarea y a un clima ego. El clima tarea, al igual que la orientación a la tarea, se relaciona positivamente con lo que se conoce como patrón adaptativo, consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que promueven un funcionamiento óptimo. Por el contrario, el clima ego promueve un patrón de conducta desadaptativo. En la Tabla 2.2 podemos ver un resumen de consecuencias asociadas a cada clima adaptado de Duda y Balaguer (2007), al que se le han añadido algunas referencias bibliográficas.

A continuación describiremos algunos estudios que analizan las consecuencias de estar bajo la influencia de un clima tarea o de un clima ego. Abrahamsen, Roberts, Pensgaard y Ronglan (2008) estudiaron las consecuencias de estar bajo un clima tarea o un clima ego, analizando los sentimientos habituales y el apoyo social en una muestra de jugadores profesionales de balonmano. Utilizaron, entre otras, las siguientes escalas tipo Likert, el instrumento *Perceived motivational climate in sport questionnaire* (PMCSQ; Newton et al., 2000) para evaluar el clima motivacional percibido por los deportistas, la versión reducida de la escala COPE (Carver, 1997) para cuantificar el apoyo social utilizaron y la escala *Sport Anxiety Scale* (SAS) (Smith, Smoll y Schutz, 1990) para evaluar la ansiedad por el rendimiento. Observaron, a través de un análisis de

regresión jerárquica, que el clima y la orientación al ego predecían la ansiedad en las mujeres. Además también hallaron que las mujeres que estaban bajo un clima ego percibían un menor apoyo social.

Tabla 2.2.
Consecuencias asociadas a cada clima. Adaptado de Duda y Balaguer (2007)

Variables	Clima Tarea	Clima Ego
Sentimientos habituales	Diversión (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004). Satisfacción y sentimientos positivos. (Boixados et al., 2004)	Ansiedad y preocupación por el rendimiento. (Pensgaard y Roberts, 2000)
Causa percibida del éxito	Esfuerzo (Seifriz et al., 1992).	Talento innato
Tipo de comparación	Comparación autorreferencial	Comparación normativa
Estrategias de afrontamiento	Uso adecuado de estrategias de afrontamiento. (Kim y Duda, 1998)	No relación. (Abrahamsen et al. 2008). Uso inadecuado (Kim y Duda, 1998)
Apoyo Social y Cohesión	Percepción de que el entrenador fomenta un <i>feedback</i> positivo y apoyo social. Cohesión (Balaguer, Castillo y Duda, 2003)	Baja percepción (Abrahamsen et al., 2008).
Deportividad y ética moral	Patrones adecuados de deportividad. (Gutiérrez y Ruiz, 2009)	Bajos niveles de razonamiento moral (Sage y Kavussanu, 2008). Juego sucio (Boixados et al., 2004)
Persistencia y abandono	Persistencia. (Sarrazin, Valleurand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002)	Mayores tasas de abandono

Boixadós et al. (2004) estudiaron los sentimientos habituales y la deportividad o ética moral. Evaluaron a una muestra de 472 futbolistas, de entre 10 y 14 años, con escalas tipo Likert, entre otros constructos, el clima motivacional percibido (PMCSQ; Newton et al., 2000), el interés y la satisfacción con el deporte que practican (*Satisfaction/Interest scale*; Treasure, 1993) y las actitudes hacia el juego limpio (*Escala de actitudes de fair play* (EAF-C); Boixadós, 1995). Agruparon a los sujetos atendiendo a la puntuación en el clima; para ello, realizaron 4 *clusters*, alto ego/ baja tarea, alto ego/alta tarea, bajo ego/alta tarea y bajo ego/baja tarea. Los autores observaron que las puntuaciones más altas en satisfacción con el deporte fueron para el *cluster* bajo ego/alta tarea, mientras que la más baja para el *cluster* alto ego/baja tarea. Respecto a la actitud hacia el juego limpio, los jugadores con alto ego/baja tarea consideraban, en mayor medida, adecuado el uso de conductas ilegales, que el resto de los deportistas.

Otro estudio que analiza el uso de las estrategias de afrontamiento como consecuencia del clima motivacional, ha sido realizado por Kim y Duda (1998). Estas investigadoras evaluaron el clima motivacional en una muestra de 404 deportistas coreanos, a través del PMCSQ y el uso de las estrategias de afrontamiento a través del *Approach to coping in sport questionnaire* (ASCQ, Kim y Duda, 1997). Concluyeron que los deportistas que percibían un clima ego utilizaban en mayor medida estrategias de afrontamiento desadaptativas.

3.3. Estados de implicación

El tercer eje de la teoría de metas nos remite a los estados de implicación, definidos como los estados que experimenta un sujeto en una situación particular (Hellín, 2007). Nicholls, en su teoría, propone una visión interaccionista (Harwood et al., 2008), ya que, dependiendo de la orientación y el clima al que esté expuesto un deportista, este interpretará las actividades de una manera o de otra (Duda y Balaguer 2007). Durante el transcurso de una competición un deportista puede tener un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego, en función de las claves del contexto, pero no hay acuerdo si pueden coexistir un estado de implicación hacia la tarea y un estado de implicación hacia el ego o si, por el contrario, se fluctúa de uno a otro.

4. Instrumentos de medida

En este apartado revisaremos escalas desarrolladas para evaluar el clima, la orientación y los estados de implicación.

4.1. Instrumentos de medida de la orientación de metas

Para medir la orientación de metas hay dos instrumentos que han sido ampliamente utilizados, el *Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte*, denominado TEOSQ por sus siglas en inglés (Duda, 1989) y el *Cuestionario de Percepción de Éxito*, conocido por las siglas en inglés POSQ (Roberts, Treasure y Balagué, 1988). Estos cuestionarios han sido traducidos al español, el TEOSQ por Balaguer, Castillo y Tomás (1996), y el POSQ por Cervelló, Escartí y Balagué (1999).

El TEOSQ consta de 13 ítems que aportan respuestas al enunciado “Yo siento que tengo más éxito en el deporte cuando...”, de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscila desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 5 (muy de acuerdo). Consta de 13 ítems, 7 que evalúan el factor tarea, mediante ítems del tipo “Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho”; y 6 ítems más que evalúan el factor ego, a través de enunciados como “Cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo...”.

El POSQ es una escala de 12 ítems: 6 de implicación en la tarea y 6 de implicación en el yo. A esta escala se responde a enunciados como este: “Siento éxito en el deporte cuando... “. Un ejemplo de ítems del factor tarea es “Demuestro una clara mejoría personal” y de la subescala ego “Soy claramente superior a los demás”. Esta escala ha demostrado unas adecuadas propiedades psicométricas. La versión en español se responde en una escala Likert de 0 a 100 en intervalos de 10 puntos, mientras que la versión inglesa se contestaba en una escala Likert con 5 valores.

4.2. Instrumentos de medida de la influencia de los factores situacionales

Para evaluar factores sociales, como la influencia de los padres, se ha utilizado el test o la escala denominada *Perceived initiated motivational climate questionnaire* (PIMCQ; White, Duda y Hart, 1992). Cuatro años más tarde, se publica una versión mejorada (PIMCQ-2; White, 1996), toda vez que evalúa el clima ego, el clima tarea y un tercer factor que mide el clima que supone estar preocupado.

La influencia de los pares como factor social se ha medido utilizando el instrumento desarrollado por Ntoumanis y Vazou (2005) denominado *Peer motivational climate in youth sport* (PMCYS), que ha sido traducido y validado al español por Moreno, López De San Román, Martínez Galindo, Alonso y González-Cutre (2006).

Para evaluar el clima motivacional durante la práctica deportiva, el instrumento más utilizado ha sido el PMCSQ. Este instrumento, en su versión inicial (Seifriz et al., 1992), agrupando los ítems en dos factores (clima tarea y clima ego), no obtuvo buenos índices de ajuste (Walling, Duda y Chi, 1993). Posteriormente, Newton et al. (2000) publican el PMCSQ II. Este instrumento evaluaba seis estructuras, que daban lugar a dos factores de orden superior, aprendizaje cooperativo, importancia de rol, esfuerzo/mejora, estos tres daban lugar a el clima tarea y las otras tres estructuras o subescalas que formaban parte del clima ego, eran rivalidad intraequipo, castigo por errores y reconocimiento desigual. En este estudio el PMCSQ II obtuvo buenos índices de ajuste y de fiabilidad.

4.3. Instrumentos de medida del estado de implicación

Resulta complicado evaluar la orientación en un momento determinado antes, durante o después de la competición. Aún así, algunos autores han decidido modificar instrumentos como el TEOSQ o el POSQ, que evalúan las orientaciones disposicionales, para evaluar la orientación antes o después de la competición. Por ejemplo Hall, Kerr y Matthews (1998) y Williams (1998) midieron el

estado de implicación antes de la competición, pero esta evaluación tiene el inconveniente de limitarse sólo a la tarea o al ego: por esta razón, algunos trabajos como el de Santos-Rosa (2003) se orientaron a evaluar también después de la competición.

Por otra parte, Harwood y Swain (2002) desarrollaron un cuestionario para evaluar la orientación durante el transcurso de la competición. Este cuestionario denominado *Perfil de Implicación de Meta* (PGIQ) consta de 12 ítems, que miden 4 factores (implicación a la tarea auto-dirigida, implicación al ego auto-dirigida, implicación a la tarea por aprobación social, e implicación al ego por aprobación social).

Tanto Duda y Balaguer (2007), como Harwood y Hardy (2001) afirman que es difícil evaluar el estado de implicación, razón por la cual no se sabe si se puede tener un estado de implicación a la tarea y al ego en el mismo momento, al igual que ocurre con el clima y la orientación. Treasure et al., (2001) señalan que los sujetos irán variando de un estado de implicación a otro en función de las claves del contexto.

5. Investigaciones sobre las relaciones entre el clima, la orientación y la motivación intrínseca

A continuación repasaremos algunas investigaciones que analizan las relaciones entre clima y orientación y entre orientación y motivación intrínseca. Es de especial importancia esta revisión porque en nuestra investigación analizamos las relaciones entre las siguientes variables contextuales: el clima motivacional percibido y la orientación a la tarea, la atención, claridad y reparación de sentimientos, la motivación intrínseca y el bienestar subjetivo.

5.1. Clima motivacional percibido y orientación de metas

Podemos recordar que, en contextos donde se evalúa el éxito o el logro, las personas se esfuerzan por demostrar que son competentes (Harter, 1978) y que hay dos maneras de demostrarlo, una, comparándonos con los demás (orientación al ego), y otra, comparando nuestro rendimiento con experiencias

pasadas (orientación a la tarea) (Nicholls, 1984). Estas dos orientaciones van a incidir en el modo en que los deportistas piensan, sienten y actúan (Duda, 2005).

La orientación disposicional se termina de asentar sobre los 12 ó 13 años, cuando ya se diferencia entre esfuerzo, suerte y dificultad. Dependiendo de las experiencias pasadas, los deportistas tendrán una mayor disposición hacia un estado de implicación u otro. Vimos en la historia de Ronaldo que su contexto estaba más orientado al ego, exceptuando su primer entrenador que fomentaba un clima de tarea ya que los trataba a todos por igual, sin incidir en una comparación normativa y premiando el aprendizaje y el esfuerzo. Así, la orientación al ego de Ronaldo implicaba que perciba un clima más orientado al ego, con un estado de implicación también normativo.

Pero, ¿por qué en este equipo Ronaldo pasa por esos baches? Si recordamos que los deportistas de élite se caracterizan por tener puntuaciones elevadas en las dos orientaciones, es probable que Ronaldo, en este entorno en el que el entrenador fomenta un clima ego y un bajo clima tarea, tenga una alta orientación ego y una baja orientación tarea, por lo que el sentimiento de competencia de Ronaldo será más frágil y más difícil de recuperar, ya que para sentirse competente tendrá que sentirse como el mejor o de los mejores del equipo y no le valdrá simplemente con mejorar y aprender.

En temporadas anteriores, donde se fomentaba un clima tarea, Ronaldo terminaría incrementando su orientación a la tarea. Este fenómeno en el que el clima predice la orientación, y no al revés, ha sido descrito por Ames (1992) y Nicholls (1989). Smith, Smoll y Cumming (2009) demostraron este efecto con un estudio longitudinal en adolescentes, en el que evaluaron el clima y la orientación en la primera y en la última semana de una temporada de 12 semanas, observaron que al inicio de la temporada los deportistas con una orientación tarea alta y una orientación ego baja en equipos con un clima ego al final de la temporada había aumentado la puntuación en orientación ego, mientras que en los equipos con un clima tarea disminuyeron la orientación hacia la tarea y disminuyeron la orientación hacia el ego.

5.2. Orientación y motivación intrínseca

DeCharms (1968) señalaba que los motivos por los que realizamos las actividades cuando estamos orientados a la tarea emanan de las características intrínsecas de la propia actividad, es decir no se persigue ningún refuerzo, simplemente se realiza la actividad. Este autor también hacía hincapié en que el interés, el reto y la novedad de una actividad, como puede ser el deporte, es lo que va a promover una orientación a la tarea. Como podemos apreciar, DeCharms mantiene que estando orientado a la tarea realizaremos las actividades por el placer inherente de su práctica, por ejemplo, en el contexto deportivo haremos deporte por el placer inherente que nos produce.

Nicholls (1989) también señala que una persona está motivada intrínsecamente cuando está orientado a la tarea, es decir cuando nuestro objetivo en un contexto de logro es mejorar. Una posible explicación para este fenómeno puede ser que, cuando buscamos mejorar lo hacemos por interés propio, no por presiones externas y esto conlleva una mayor motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991).

Otro aspecto de la orientación a la tarea que promueve la motivación intrínseca es el placer inherente en la práctica deportiva. Cecchini et al. (2004), utilizando una escala desarrollada por Duda y Nicholls (1992) para evaluar la diversión durante la práctica deportiva, encontraron relaciones positivas y significativas entre este constructo y la orientación a la tarea. En tal sentido, nos viene a la cabeza lo que se dice de muchos futbolistas: estaba siempre con un balón, era lo que más le gustaba, etc. Estos deportistas, al tener como objetivo principal mejorar se caracterizan por querer aprender y dominar diferentes habilidades.

También se ha señalado que los deportistas orientados a la tarea tienen mayores sentimientos de competencia (Li y Chi, 2007), aspecto que se ha relacionado con la motivación intrínseca (Bandura, 1984, Deci y Ryan, 2000). Si un deportista percibe que realiza eficazmente su deporte disfrutará más con la práctica deportiva.

Podemos resumir que los deportistas orientados a la tarea están motivados por el placer (Cecchinni et al., 2004; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995), aprendizaje (Nicholls, 1989; Duda et al., 1995) y logro (Cervelló, 1999) inherentes a la práctica deportiva. Estos son los mismos motivos que propone Vallerand (1997) como elementos esenciales de la motivación intrínseca. En el próximo capítulo veremos la teoría de la autodeterminación, una de las teorías que mejor y con más detenimiento explica la motivación intrínseca.

CAPÍTULO 3: TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

1. Introducción

En este capítulo vamos a abordar la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Esta macro teoría de la personalidad y la motivación propone una explicación de cómo el contexto puede influir en qué y por qué hacemos determinadas actividades, como puede ser el deporte. Al inicio del capítulo presentaremos los orígenes de la teoría de la autodeterminación, posteriormente desarrollaremos las subteorías que componen la macro teoría de la autodeterminación, a este apartado, le seguirá, los instrumentos de medida desarrollados bajo este marco teórico y terminaremos con estudios, desde la óptica de la teoría de la autodeterminación, relacionados con nuestra investigación.

2. Orígenes de la teoría de la autodeterminación

Porter y Lawer (1968) partiendo de los trabajos de Vroom (1964) planteaban que los efectos de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se sumaban y pasaban a tener una mayor influencia en el rendimiento y satisfacción de las personas (Gagné y Deci, 2005), pero las investigaciones sobre los

efectos aditivos de ambos tipos de motivación llevaban a resultados contradictorios.

Deci (1971) publicó unos estudios que aportaron luz al debate sobre los efectos de la motivación intrínseca y extrínseca. Halló que los refuerzos extrínsecos tangibles tenían un efecto negativo en la motivación intrínseca, pero que el refuerzo informativo o comunicativo tenía un efecto positivo en la motivación intrínseca. Para explicar este fenómeno desarrolló la teoría de la evaluación cognitiva (Deci, 1975). Diez años más tarde fue ampliada a través de la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la teoría de la integración del organismo y la teoría de las orientaciones de causalidad para dar una amplia explicación del comportamiento humano (Gagné y Deci, 2005). Estas cuatro teorías se agrupan en la macro teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

3. Motivación extrínseca e intrínseca

Para entender mejor la teoría de la autodeterminación y la importancia de los trabajos de Deci (1971, 1975) y Deci y Ryan (1985, 1987, 1991) y Ryan y Deci (2001) es conveniente explicar los conceptos de motivación intrínseca y motivación extrínseca.

Estar motivado extrínsecamente hacia una actividad implica comprometerse por las consecuencias que podemos obtener de ella, por ejemplo, podemos hacer vela latina porque así, el Gobierno de Canarias nos proporciona una beca o, podemos hacer vela, para tomar sol y así estar más atractivos. Desde la teoría de la autodeterminación, al contrario que autores conductistas como Hull (1943) o Skinner (1953), se propone que la motivación extrínseca es un constructo multidimensional. La motivación extrínseca se puede clasificar atendiendo a la consecuencia o recompensa que se busque, esto lo veremos más detenidamente en la teoría de la integración del organismo.

Por otra parte, la motivación intrínseca se propuso como crítica a las dos teorías conductistas que reinaban desde los años 40 hasta los 60 (Deci y Ryan, 2000). Desde la perspectiva de la autodeterminación cuando se dice que una

persona está motivada intrínsecamente hacia una actividad, quiere decir que la realizará por el placer y la satisfacción que se derivan de su práctica (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000a). La motivación intrínseca es la forma ideal de la autodeterminación, donde existe un sentimiento total de elección, sintiendo que uno hace lo que verdaderamente quiere, sin ninguna presión. La ejecución surge de uno mismo, es decir está determinada por uno mismo, por eso se le denomina autodeterminación (Deci y Ryan, 1991).

Para estar motivados intrínsecamente, las actividades a realizar deben ser interesantes, novedosas y desafiantes (Ryan y Deci, 2000b), de hecho si las actividades no cumplen estas propiedades, la motivación que nos moverá a realizarla será extrínseca. Las actividades motivadas intrínsecamente no obtienen recompensa en el sentido conductista. El refuerzo es la actividad en sí misma y no algo externo. La motivación intrínseca implica una tendencia a desarrollar y aplicar las habilidades y capacidades inherentes a la realidad humana (Deci y Ryan, 2000).

Es habitual que los recién nacidos sean activos, curiosos y juguetones, por lo que se cree que la motivación intrínseca está presente desde el momento en el que nacemos (Harter, 1978), aunque Deci (1971) también señala que esta puede ser adquirida. Por lo que un objetivo principal en la psicología del deporte debería ser mantener esta motivación a lo largo del desarrollo de los jugadores, ya que cuando una persona experimenta motivación intrínseca haciendo deporte siente que el deporte es interesante, divertido, gratificante, satisfactorio, y obtendrá mayores niveles de creatividad (Friedman, 2009), flow (Schuler, 2010), bienestar (Ryan y Deci, 2001) y compromiso con el deporte (Zahariadis, Tsorbatzoudis y Alexandris, 2006).

4. Teoría de la Evaluación Cognitiva

4.1. Introducción: las investigaciones de White y deCharms

Antes de meternos de lleno con los primeros trabajos de Deci, explicaremos brevemente estudios de dos autores que han tenido un fuerte impacto en el desarrollo de la teoría de la evaluación cognitiva y, por ende, en la teoría de la autodeterminación, se trata de los trabajos de White (1959) sobre la competencia o efectancia y los trabajos de Charms (1968) sobre el locus de causalidad.

White en 1959 propone un nuevo concepto, la efectancia, que se define como la tendencia a explorar e influir en el entorno. En este trabajo también habla de la competencia, concepto clave en la teoría de la autodeterminación y la conceptualiza como la habilidad para interactuar con eficacia en el entorno.

DeCharms (1968) introdujo el término locus de causalidad para explicar la necesidad de ser agente o sentirse el “origen”, es decir, se refiere al hecho de sentir que realizamos una actividad por nosotros mismos en lugar de por razones externas. Los trabajos de deCharms llevaron a Deci y Ryan a proponer la necesidad de autonomía, entendida como la necesidad de sentirse el origen de las acciones. Actuar con autonomía implica actuar de un modo volitivo y tener la sensación de poder elegir (Gagné y Deci, 2005).

Es importante no confundir entre locus de causalidad (deCharms, 1968; Heider, 1958) y locus de control (Rotter, 1966), el primero se refiere al hecho de que una actividad se puede realizar por iniciativa propia o por presiones externas, el segundo se refiere a la creencia de conseguir o no resultados con la acción que se realiza. Por ejemplo, imaginemos una persona que, aún bailando mal y creyendo que para bailar bien hace falta nacer con ritmo, le gusta mucho la salsa y decide apuntarse a clases. Esta persona tendrá un locus interno de causalidad (la causa o motivo para bailar depende de él) y un locus externo de control (bailar bien no depende de él).

4.2. Orígenes de la teoría de la evaluación cognitiva

Ahora empezaremos a describir los inicios de la teoría de la evaluación cognitiva, situándonos en los finales de los años 60 donde múltiples trabajos basados en el conductismo operante de Skinner habían establecido que el refuerzo puede controlar y predecir la conducta.

Cuando el refuerzo se daba contingemente con una conducta esta se repetiría mientras haya refuerzo, pero ¿cómo afecta el refuerzo a actividades que son de por sí atractivas, es decir actividades que realizamos motivados intrínsecamente, como podría ser el deporte?

Ante los resultados tan dispares que ofrecían las investigaciones sobre el efecto que tiene el refuerzo en la motivación intrínseca, Deci (1971) realizó un estudio en el que proponía que el efecto de la motivación extrínseca dependía de la evaluación que se hiciera de este. Estudió el efecto del dinero y del refuerzo informativo como incentivos extrínsecos, a través de tres experimentos, llegando a la conclusión que el dinero disminuye la motivación intrínseca y que el refuerzo informativo no afecta negativamente a la motivación intrínseca. En este artículo no se explica detalladamente cuáles son los mecanismos por los que produce este efecto, pero cita estudios de deCharms que muestran la importancia del locus de causalidad, es decir la importancia de sentir que somos nosotros quienes decidimos sobre lo que hacemos. Deci (1971) señala que el dinero en nuestra sociedad se usa como medio para comprar servicios, entonces, si nos pagan por una actividad por la que estamos intrínsecamente motivados, percibimos que nos están comprando y que nos deben pagar para seguir realizando la misma actividad.

Por ejemplo, imaginemos un chico de 14 años que le apasiona el baloncesto y juega en el C.B. Gran Canaria donde semanalmente se evalúan los resultados de cada persona; si esa semana es el mejor del equipo recibe 20 euros, este joven pasará de ver el baloncesto como una actividad interesante y divertida a verla como una actividad por la que puede conseguir dinero, perdiendo la

motivación intrínseca que le caracterizaba (Anderson, Manoogian y Reznick, 1976).

Como podemos observar, Deci inicialmente describe la problemática desde una perspectiva cognitiva. En 1975, va a exponer por primera vez los principios de la teoría de la evaluación cognitiva y ya, en 1980, Deci y Ryan publican *The empirical exploration of intrinsic motivational processes* donde explican detalladamente la teoría de la evaluación cognitiva y la importancia del locus de causalidad y la competencia percibida en la motivación intrínseca.

4.3. Principios básicos de la teoría de la evaluación cognitiva

Frederick y Ryan (1995) indican que la teoría de la evaluación cognitiva se puede transmitir a través de las siguientes hipótesis que describen el efecto que puede tener el contexto en la motivación intrínseca. Los principios básicos son los siguientes:

La motivación intrínseca es autodeterminada o autónoma por naturaleza. Cualquier situación que conlleve un locus percibido de causalidad externo o lo que es lo mismo, sentir que vamos a realizar una actividad por causas o presiones externas a nosotros, disminuirá la motivación intrínseca. Por ejemplo, si un nadador de 17 años que disfruta de la natación (está motivado intrínsecamente) y quiere acceder a las pruebas nacionales, necesitará una marca mínima que, según la teoría de la autodeterminación, disminuirá su motivación intrínseca hacia la natación.

La motivación intrínseca aumenta con sentimientos de competencia y de reto o desafío. Así, si un entrenador da un *feedback* que promueva sentimientos de competencia y plantea tareas, ni muy difíciles ni muy fáciles, que impliquen un reto para los deportistas, estará fomentando la motivación intrínseca.

El *feedback* o el refuerzo puede tener tres formas o funciones: informativa, de control o desmotivante. En el primer caso, el *feedback* informaría sobre la ejecución; en el segundo, impondría una forma de realizar las actividades y, la tercera forma daría lugar sentimientos de desmotivación o indefensión aprendida

(Seligman, 1975). Tanto la función de control como la de desmotivación reducen la motivación intrínseca a través del efecto sobre la competencia o la autonomía, mientras que la función informativa del *feedback* influye positivamente en la motivación intrínseca.

Los incentivos extrínsecos además de influir en situaciones interpersonales, influyen también de un modo intrapersonal. Un ejemplo del efecto intrapersonal de los incentivos extrínsecos sería una situación en la que nos sentimos presionados para alcanzar ciertos retos u objetivos, es decir, somos nosotros mismos quienes nos proporcionamos el incentivo. Por ejemplo, si estamos en un equipo de fútbol, el resto de los jugadores interactuará con nosotros y esperará determinadas ejecuciones por nuestra parte; si jugamos de extremo pueden requerir de nosotros que centremos balones a un punto determinado del área y, aunque estemos entrenando en solitario, tendremos presente cómo les gustaría que jugásemos.

A modo de resumen podríamos decir que acontecimientos que impactan negativamente en los sentimientos de autonomía y competencia disminuirán la tendencia a experimentar motivación intrínseca, mientras que, eventos que fomentan sentimientos de autonomía y competencia promueven la motivación intrínseca. Cabe remarcar que esta teoría señala que la motivación intrínseca no se promoverá exclusivamente a través de la autonomía, se necesita también sentimientos de competencia (Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009).

Esta teoría, desarrollada para describir los diferentes efectos que puede tener el refuerzo en la motivación, se centra en describir los factores del entorno que mantienen un nivel adecuado de motivación intrínseca. Para Deci y Ryan (1991) los factores socio-contextuales que incrementan la motivación intrínseca son:

- Apoyo a la autonomía.

Es quizá el factor social más estudiado desde la perspectiva de la autodeterminación. Para Deci y Ryan (1985, 1991) un contexto en el que se apoya a la autonomía es aquel en el que se promueve la elección, se minimiza la presión

para ejecutar las tareas de una manera determinada y se fomenta la iniciativa. Algunas de las características que definen el concepto de apoyo a la autonomía son los siguientes: que el superior (profesor, entrenador, etc.) entienda y acepte las decisiones de sus inferiores (alumno, deportista, etc.), aporte información con sentido, sugiera alternativas (Deci et al, 2001), así como que proporcione un *feedback* no controlador (Deci, Connell y Ryan, 1989).

En el contexto deportivo, la percepción de apoyo a la autonomía se define como las creencias de los deportistas de que su entrenador apoya las iniciativas propias, permite diferentes posibilidades a la hora de elegir una tarea, fomenta la resolución de problemas de una manera individual, así como la participación en la toma de decisiones, además reconoce los sentimientos y evita las presiones (Hagger et al., 2007; Mageau y Vallerand, 2003).

Teniendo en cuenta la importancia que tiene lo que percibimos, independientemente de que estas percepciones sean ciertas o no (Bandura, 1977, 1997; Petrides y Furham, 2003), tanto a nivel cognitivo como conductual, Reeve (2002) y Hagger et al., (2007) plantean que el efecto determinante del apoyo a la autonomía es la interpretación que el inferior realiza sobre cómo su superior apoya la autonomía.

- Estructuración del contexto.

La motivación intrínseca aumenta si en el contexto (entrenamiento, clase, trabajo) se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci y Ryan, 1991). Un ejemplo de una buena estructuración del contexto podría ser el siguiente: un entrenador de windsurf quiere dedicar cinco días a el *backloop*, una maniobra muy importante para la competición; si éste especifica y refuerza adecuadamente los movimientos a realizar, por ejemplo saltar en olas con una pendiente vertical, encoger el cuerpo, pegar la botavara al pecho, retrasar ambas manos y, además, deja claro que el *backloop* es una maniobra que requiere por lo menos un mes de entrenamiento para poder ejecutarla con soltura, estará fomentando la motivación intrínseca.

- Implicación Interpersonal.

Esta dimensión describe la calidad de la relación entre las personas que ocupan puestos de autoridad (entrenador) y las personas con las que interactúa (deportistas). Un equipo en el que se aumenta la motivación intrínseca sería aquél en el que el entrenador dedica tiempo, energía y afecto a los deportistas (Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2008).

Podemos resumir que las condiciones ideales para fomentar la motivación intrínseca serían un contexto donde se apoya la autonomía, existe una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales, mientras que un contexto en el que se tiende al control, a la desestructuración y a unas inadecuadas relaciones sociales disminuirá la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991).

5. Mini teorías de la autodeterminación

Hasta ahora hemos visto que Deci y Ryan se centraban en la motivación intrínseca, pero este tipo de motivación se limita a muy pocas actividades (Deci y Ryan, 2000); esto, unido a la importancia de la autonomía o autodeterminación en la motivación extrínseca, llevó a Deci y Ryan a postular la macro teoría de la autodeterminación. Esta teoría la publican inicialmente en un capítulo de libro editado por Berkowitz (1980) donde hacen un análisis detallado de la motivación extrínseca y de la internalización. Es en este libro donde describen por primera vez la teoría de la integración del organismo, la teoría de las necesidades psicológicas básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad. A continuación pasamos a describir estas tres teorías.

5.1. Teoría de la integración del organismo

Anteriormente describimos qué factores del contexto mantienen o fomentan la motivación intrínseca y a modo de resumen concluimos que si el contexto fomenta los sentimientos de autonomía y competencia obtendremos mayores niveles de motivación intrínseca. Esta teoría solo es aplicable a actividades que son de por sí interesantes, novedosas o desafiantes, que no requieren de incentivos externos para iniciarlas, pero una gran cantidad de actividades no cumplen

esos requisitos y requieren de una motivación extrínseca para iniciarlas y mantenerlas (Deci y Ryan, 2000).

La motivación extrínseca, según la teoría de la autodeterminación, no es un constructo unitario, sino que varía en un continuo dependiendo de la autonomía de la conducta o actividad, es decir hay varios tipos de motivaciones extrínsecas. Así, un aspecto central en la teoría de la autodeterminación es la diferencia entre la motivación autónoma y la motivación controlada, la primera se refiere a implicarse en una actividad desde el máximo nivel de reflexión (Gagné y Deci, 2005), actuando con sentimientos volitivos y de elección. La motivación intrínseca es un tipo de motivación autónoma (Ryan et al., 2009), mientras que la motivación controlada implica actuar con sentimientos de presión y de tener que.

Actuar con autonomía en actividades que no son atractivas implica tener internalizados los motivos que nos llevan a actuar, por ejemplo, Ana es una chica de 14 años que juega al balonmano y ha pasado de estirar antes de los entrenamientos porque su entrenador la obligaba, a hacerlo para evitar lesiones. Vemos que Ana ha realizado un proceso de internalización de los motivos por los que estira; inicialmente lo hacía por presiones externas (castigo del entrenador) y ahora estira por causas internas a ella (evitar lesiones). La internalización es un concepto básico en la teoría de la autodeterminación y se puede definir como el proceso por el que valores o actitudes que requieren contingencia para su ejecución pasan a realizarse sin la necesidad de ningún castigo o refuerzo.

Dependiendo de la internalización de la conducta, Deci y Ryan proponen cuatro tipos de motivación o regulación extrínseca y los distribuyen a lo largo de un continuo que va de la motivación externa, pasando por la regulación introyectada a la identificada y terminando en la regulación integrada.

La motivación externa es el tipo más representativo de la motivación extrínseca, se refiere a la participación en una actividad con el fin de obtener recompensas o evitar castigos. Por otra parte, el comportamiento o actividad realizada es el resultado de haber experimentado presiones externas. En este caso, Ana realizaría los estiramientos para evitar el castigo del entrenador.

La motivación introyectada es la primera etapa del proceso de internalización y, a pesar de que el comportamiento está regulado por necesidades y demandas externas, los individuos empiezan a internalizar las razones de sus acciones. Sin embargo, la motivación no es todavía autodeterminada, porque este tipo de motivación puede implicar la coacción o presión para hacer algo y esto impide a un individuo la toma de decisiones sobre su propio comportamiento. Un ejemplo sería el caso en el que Ana estira, aunque no esté el entrenador, porque si no lo hace se sentiría mal.

La motivación identificada es una forma más autónoma de motivación extrínseca, ya que el individuo valora su comportamiento y considera qué importa y qué no importa. En consecuencia, el inicio de una actividad se percibe como escogido por el individuo, aunque sigue siendo categoría de la motivación extrínseca, porque la conducta aquí es un medio para obtener algo. Si seguimos con el caso de Ana, ahora esta deportista quiere llegar a ser jugadora profesional de balonmano y ha pasado de estirar para evitar lesiones, a estirar por el bien de su carrera deportiva. Vemos como Ana identifica los estiramientos con sus valores y objetivos personales.

Por último, la motivación integrada es la forma más autodeterminada de motivación extrínseca y se produce cuando la motivación identificada es plenamente asimilada por uno mismo. Esto ocurre cuando la conducta es congruente con otros valores y necesidades del individuo. Un ejemplo podría ser la actitud hacia el surf de personas que llevan muchos años practicando este deporte. Estas personas hacen surf no solo para estar en forma, también porque va con su forma de ser, con sus valores y necesidades. Este tipo de motivación o regulación se diferencia de la motivación intrínseca en que la actividad se realiza para conseguir algo, mientras que la motivación intrínseca implica que las consecuencias se derivan de su realización. Así, un surfista que va a hacer surf porque disfruta mucho cogiendo olas, estaría motivado intrínsecamente, pero un surfista que va a hacer surf porque este deporte es como una forma de vida para él, estaría motivado extrínsecamente. Podemos ver que existen coincidencias entre estos dos tipos de motivación, los dos experimentan el grado más alto de auto-

nomía. De hecho ha habido problemas para evaluar la correctamente motivación identificada (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero y Jackson, 2007; Pelletier, Vallerand y Sarrazin, 2007).

Además de la motivación extrínseca, por debajo de la motivación externa, en términos de autonomía o autodeterminación, se encuentra la desmotivación. Esta se caracteriza por ser la tercera dimensión postulada por la teoría de la autodeterminación como amotivación. Esto ocurre cuando no se perciben contingencias entre las conductas y sus resultados. El individuo no está intrínsecamente ni extrínsecamente motivado, sólo se siente la incompetencia y la pérdida de control (Deci y Ryan, 1985; Vallerand y Ratelle, 2002). Este tipo de motivación se ha relacionado con el concepto de indefensión aprendida descrito por Seligman (1975), en el que las personas sienten que ninguna conducta les sirve para alcanzar el objetivo que persiguen.

Es importante y necesario remarcar que no es necesario pasar por cada nivel para interiorizar los diferentes tipos de regulación o motivación (Gagné y Ryan, 2005). Si seguimos con el ejemplo de Ana, esta deportista podría pasar de estirar antes de los entrenamientos porque el entrenador le castiga a estirar por el bien de su carrera deportiva, sin tener que pasar por la etapa de estirar para evitar lesiones.

Como conclusión, podemos decir que esta teoría propone un continuo de autodeterminación que va desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación pasando por los diferentes tipos de motivación extrínseca (Figura 3.1.).

5.2. Teoría de las necesidades psicológicas básicas

Anteriormente describimos el continuo de la autodeterminación, ahora, con esta teoría, vamos a explicar cómo a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas se fomentan las formas más autodeterminadas de la motivación.

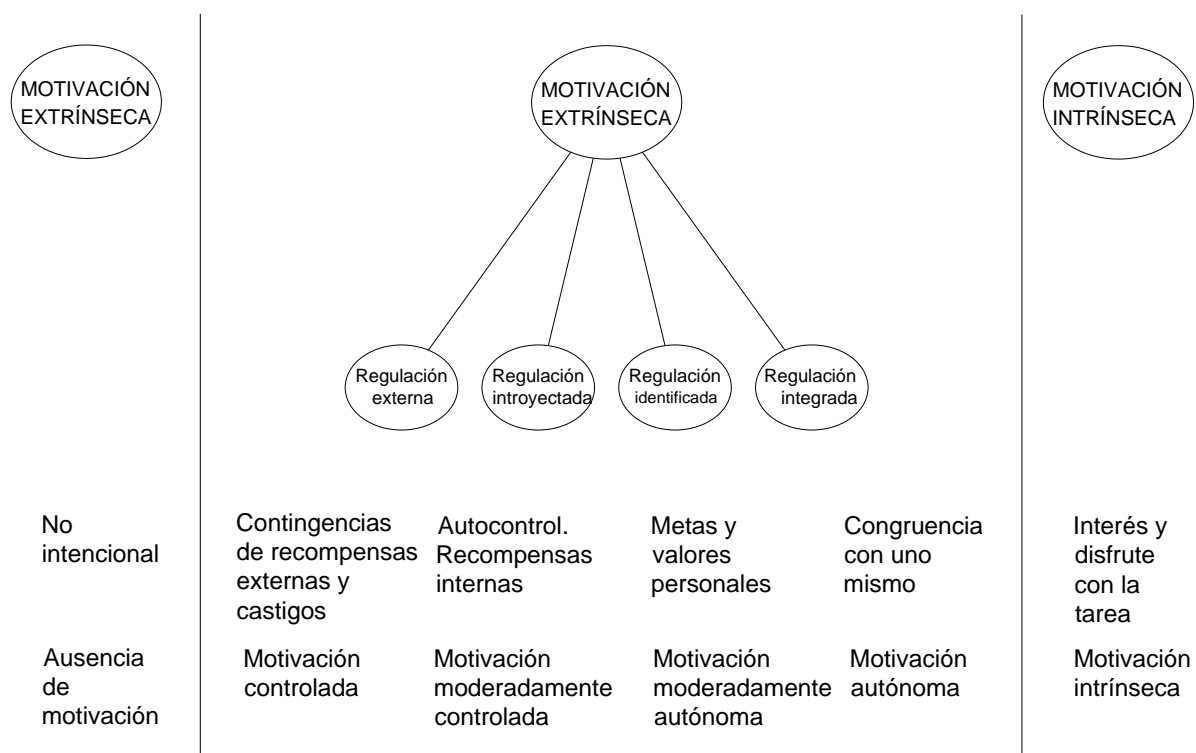


Figura 3.1. Continuo de autodeterminación que muestra los tipos de motivación y su correspondiente proceso y nivel de autonomía.

Deci y Ryan (1985) proponen que los seres humanos nacemos con tres necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y relaciones sociales, que, además de innatas, son universales y esenciales para el crecimiento y desarrollo humano (Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda, 2009).

A continuación, haremos un breve recordatorio de la autonomía y la competencia y, posteriormente, pasaremos a describir la necesidad de relaciones sociales.

Como explicábamos antes, la autonomía es el sentimiento que tenemos cuando iniciamos alguna actividad desde el más alto nivel de reflexión o dicho de otra forma, desde nuestro interior, sin presiones externas, sintiéndonos origen, agente y causa del inicio y mantenimiento de una actividad determinada.

Por ejemplo un surfista que se va a las 6 y media de la mañana a coger olas para poder disfrutar antes de empezar con el trabajo, tendría una motivación autónoma, pero si fuera a surfear para tener un cuerpo mejor, la motivación sería controlada.

La competencia es el sentimiento o la necesidad por el que una persona se siente eficaz a la hora de interactuar con el entorno. La teoría de la evaluación cognitiva considera estas dos necesidades indispensables para ejecutar actividades con una motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995), pero otros trabajos han señalado que también es necesario la necesidad de relaciones sociales para estar motivado intrínsecamente (Deci y Ryan, 2000).

La necesidad de relaciones sociales, denominada en inglés *relatedness*, desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación, se basa sobre todo en los trabajos realizados bajo el marco del apego (Ainsworth, 1979) y desde la hipótesis de la pertenencia (Baumeister y Leary, 1995). Desde la teoría del apego, el estudio de las relaciones sociales ha explicado los efectos del apego seguro *versus* inseguro de los niños con sus cuidadores (Bowlby, 1973; 1979). Varios estudios han demostrado que un sentimiento de apego seguro durante la infancia conlleva mejores relaciones sociales con los compañeros, un mejor rendimiento en la escuela y mejores relaciones fuera de la familia durante la etapa adulta. Se ha sugerido que un apego seguro puede servir como colchón, dando libertad a los niños para explorar el entorno (Furrer y Skinner, 2003). La teoría de la autodeterminación propone que algo parecido pasa en la edad adulta. Deci y Ryan (2000) plantean que estar motivados intrínsecamente es más frecuente en contextos de seguridad y relacionabilidad.

Por otra parte desde la hipótesis de la pertenencia se hace hincapié en que los seres humanos nacemos con la necesidad de estar relacionados con los demás y de no ser satisfechos, nos encontraríamos con consecuencias negativas y desadaptativas. Desde esta teoría (Baumeister y Leary, 1995) se hipotetiza que son necesarios dos requisitos para satisfacer la necesidad de relaciones sociales: a) tener intercambios o relaciones sociales agradables y placenteros con frecuencia; y b) las relaciones o intercambios deben caracterizarse por ser

estables, afectuosos y continuados en el tiempo. No será igual de satisfactorio tener relaciones con personas diferentes que con las mismas. Para un jugador de baloncesto de la isla de Gran Canaria que lleva cinco años en el mismo equipo, y que con 16 años lo ficha el Fútbol Club Barcelona, al menos inicialmente, las relaciones sociales no serán tan satisfactorias como en su último equipo.

En el contexto educativo, alumnos con la necesidad de relaciones sociales satisfecha sienten que el profesor les valora y les respeta. Así, estos alumnos actuarán motivados por regulaciones identificadas e integradas, en lugar de externas o introyectadas, algo muy útil en tareas que pueden llegar a resultar desagradables dentro del colegio o instituto (Deci y Ryan, 2000). Esto es extrapolable al contexto deportivo, donde por ejemplo un entrenador que es cariñoso, atento y cuidadoso con los jugadores, podrá satisfacer la necesidad de relaciones sociales y fomentar la internalización de sus deportistas, es decir, los deportistas dejarán de calentar y estirar al inicio de la sesión porque les obligan, a hacerlo por su bien.

Las personas podemos implicarnos en diferentes actividades para satisfacer las necesidades de competencia y relaciones sociales, pero, las consecuencias de estas actividades dependerán de la autonomía con las que se realicen (Deci y Ryan, 1991). Por ejemplo, en la selección canaria de voleibol, Manuel es el capitán del equipo y da gusto verle jugar, después de cada partido, Manuel se queda solo en la cancha practicando los remates que falló durante el partido para mejorar y así sentirse competente. Este comportamiento es muy admirado y valorado por el entrenador de la selección. Sin embargo, Antonio, otro jugador del equipo, últimamente está un poco fallón y el entrenador le ha dicho que podría quedarse con Manuel después de los partidos. Antonio decide quedarse porque quiere mejorar y conseguir un puesto en el equipo. Podemos observar que la conducta de Manuel es completamente autónoma, emana de su interior, mientras que Antonio se queda después de los partidos principalmente por el entrenador. En este caso, Antonio tiene un locus percibido de causalidad más externo que Manuel, es decir la autonomía de la conducta de Antonio es menor que la autonomía de Manuel para quedarse después de los partidos.

Podemos ver que ambos jugadores, a través de este comportamiento están satisfaciendo la necesidad de competencia, pero las consecuencias son muy diferentes en función de la autonomía con la que la ejecutan. Lo mismo pasa en situaciones con las que se intenta satisfacer la necesidad de relaciones sociales. En esta selección, a principio de temporada se hace una barbacoa con los posible componentes del equipo, Manuel siempre va encantado, pero Antonio que es más reservado va porque quiere integrarse. La necesidad de autonomía de Manuel es completamente interna mientras que en Antonio es algo más externa. A modo de resumen se quiere destacar la importancia de la autonomía como necesidad fundamental e imprescindible para la autodeterminación y el bienestar de los dos deportistas (Ryan, 1993).

Como muestran Deci y Ryan (1991), varios estudios apoyan este punto de vista, por ejemplo, Fisher (1978) encontró que el sentimiento de competencia si no iba acompañado por un sentimiento de autonomía, no era suficiente para mantener la motivación intrínseca. Nix, Ryan, Manli y Deci (1999) encontraron que un buen rendimiento ayudaba a fomentar la motivación intrínseca y la vitalidad subjetiva, solo si iba acompañado de sentimientos de autonomía.

5.3. Teoría de orientaciones de causalidad

Hemos visto como la teoría de la autodeterminación ha ido explicando diferentes fenómenos. Inicialmente la teoría de la evaluación cognitiva explicaba el efecto que tiene el refuerzo en la motivación intrínseca, a través del locus percibido de causalidad o autonomía y a través de la competencia. Posteriormente, con la teoría de la integración del organismo, vimos la importancia que tiene tanto la autonomía como el proceso de internalización en la motivación intrínseca y extrínseca, con sus respectivos tipos de regulación, de menos a más autonomía o autodeterminación, motivación externa, introyectada, identificada e integrada. Por último, vimos la importancia que tiene la autonomía, competencia y relaciones sociales a través teoría de las necesidades psicológicas básicas. Esta teoría hipotetiza que estas necesidades serán fundamentales para el proceso de internalización, así como para un óptimo funcionamiento y desarrollo humano. Pero,

¿cómo influye la personalidad de las personas en la motivación? Esta pregunta se contesta con la teoría de las orientaciones de causalidad.

Deci, a través de varias investigaciones (Deci, Nezlek y Sheinman, 1981; Ryan, Mims y Koestner, 1983), observó que el efecto del *feedback* dependía del tipo (informativo, de control o desmotivante) y de la interpretación que se hiciera (Deci y Ryan, 1985). Llegaron a la conclusión de que los seres humanos tenemos tres formas de interpretar las claves del contexto: a) unos podemos interpretar las claves como ayudas para iniciar y regular la conducta de un modo intrínseco independientemente del objetivo que se persiga; b) otras personas tienden a centrarse en los aspectos que implican un control de la conducta, lo que les lleva a niveles de baja autonomía o autodeterminación. Aún así, una vez que comprenden las reglas por las que se alcanzan los objetivos o se consigue la recompensa puede mostrar altos niveles de competencia, y por último, c) algunas personas tienden a percibir la información del contexto de un modo desmotivante, ya que no perciben ni autonomía ni formas de conseguir la recompensa.

Para estudiar las consecuencias de los distintos tipos de orientación, Deci y Ryan (1985) desarrollaron la escala de orientaciones de causalidad. Detectaron que las personas con una orientación hacia aspectos que fomentan la motivación intrínseca presentaba mayores niveles de bienestar, mientras que las personas se caracterizaban por focalizar su atención en los aspectos que implican una motivación controlada mostraban menores índices de bienestar y mayores de personalidad Tipo A, que se caracteriza por mayores niveles de hipertensión y riesgo de ataque al corazón. Otros estudios han demostrado los beneficios de una orientación a la autonomía, como el realizado por Williams y Deci (1996) en el que encontraron que las puntuaciones en esta escala predecían el tipo de regulación hacia el aprendizaje. En el campo de la actividad física (Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996) hallaron que las personas con una orientación hacia la autonomía obtenían mayores niveles de motivación autodeterminada para realizar ejercicio y perder peso.

6. Modelo jerárquico de Vallerand

Vallerand (1997) en un intento de integrar las diferentes mini-teorías de la autodeterminación y explicar las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca propone el modelo jerárquico. Este modelo integra y explica minuciosamente los diferentes tipos y niveles de motivación, así como la composición, los determinantes y las consecuencias de estos tipos de motivación.

6.1. Introducción a los postulados y corolarios del modelo jerárquico

Al igual que hacen Vallerand y Ratelle (2002), creemos conveniente introducir el modelo con una breve historia sobre Cristo, un deportista imaginario que juega en un club de balonmano en la categoría cadete.

Cristo es un chico muy querido en su clase, trata con mucho cariño a sus compañeros y suele lidiar cuando hay algún enfrentamiento dentro del aula. Además, es muy curioso, siempre está preguntando el porqué de las cosas a sus profesores y consultando los temas que más le interesan. También está bastante comprometido con el balonmano, sigue varias ligas europeas y sabe quiénes son casi todos los jugadores de la liga española. Al igual que ocurre en el colegio pregunta al entrenador, fuera del entrenamiento, el porqué de las diferentes técnicas y tácticas que utilizan en el equipo.

Esta temporada ha habido cambios en el equipo, han llegado un nuevo entrenador y varios jugadores. Javier, el nuevo entrenador, a lo largo de su carrera deportiva como entrenador ha conseguido un gran éxito a nivel de campeonatos de Canarias y de España en todas las categorías inferiores, aunque se le critica porque no suele conseguir que sus jugadores lleguen a competir en el primer equipo, es decir en la liga ASOBAL. Javier es una persona con grandísimos conocimientos a nivel técnico y táctico sobre el balonmano, se caracteriza por alinear en el equipo titular exclusivamente a jugadores de gran envergadura. Sin embargo, nuestro amigo Cristo es de los más pequeños del equipo, pero muy rápido y hábil, eso le ha ayudado a destacar en las temporadas anteriores. Javier cree que los jugadores son muy jóvenes para entender sobre las tácticas que utiliza y simplemente les dice a los jugadores lo que tienen que hacer. Además, Javier no da opciones a los jugadores sobre la posición en la que deben jugar, ni posibilidades de elección a la hora ejecutar las estrategias. En el equipo el que más sabe es el nuevo entrenador y se hacen las cosas como él dice.

A Cristo los entrenamientos se le van haciendo cada vez más pesados, le cuesta prestar atención y por eso, este fin de semana, cuando salió a la cancha, cosa que cada vez sucedía con menos frecuencia, quería demostrar que es un buen

jugador y así poder tener más minutos. Como no se sabía las tácticas se puso muy nervioso y desperdició los pocos minutos que le concedió el entrenador.

A medida que iba pasando la temporada, el presidente del club veía como uno de los mejores jugadores, Cristo, iba perdiendo interés e intensidad en los entrenamientos y en los partidos, fue a hablar con él para ver qué pasaba y Cristo le comentó que no le gustaba el entrenador porque era muy mandón y que, además, el balonmano ya no le interesaba tanto. El presidente llamó a los padres para ver si en la escuela o en casa las cosas no iban bien, los padres de Cristo, le dijeron que todo lo contrario, que iba muy bien en los estudios y que en informática estaba sobresaliendo muchísimo, siempre leyendo revistas y documentos sobre ese tema, además estaba encantado con el profesor, por lo que cuenta Cristo, es una persona apasionada de los ordenadores y que, siempre que puede, les deja elegir las actividades de clase. Al final de la temporada el equipo ganó la liga con bastante ventaja, pero Cristo dejó el balonmano.

Si leemos entre líneas la historia de Cristo podemos observar cuatro características motivacionales. La primera es que la motivación puede ser de diferentes tipos y niveles de generabilidad. En la escuela, Cristo muestra un gran interés (motivación intrínseca) por las asignaturas y por sus compañeros, sin embargo en el equipo de balonmano Cristo se aburría (desmotivación) y cada vez le costaba más cumplir con los requisitos de los entrenamientos. Durante los partidos quería jugar bien para conseguir estar más minutos en la cancha durante los partidos (motivación extrínseca).

Además de los diferentes tipos de motivación, podemos ver que hay diferentes contextos, la escuela (contexto educativo), el balonmano (contexto deportivo) y podríamos considerar uno más, la informática (contexto de ocio). En el caso de Cristo, de menor a mayor nivel de generabilidad, los partidos corresponden al nivel "situacional", la escuela, el deporte y la informática son diferentes contextos que forman el nivel "contextual", por último, la predisposición de Cristo a interesarse y disfrutar con las cosas que hace corresponde al nivel "global".

Otra característica motivacional, que podemos observar en la historia, es el impacto que tienen otras personas en la motivación. El entrenador, Javier, a través de su rigidez y su nulo ofrecimiento de opciones, provocaba que Cristo se desenganchara durante los entrenamientos, mientras que la pasión y las posibi-

lidades de elección durante las clases de informática mantenía su tendencia hacia la motivación intrínseca.

Un tercer detalle que podemos resaltar son las consecuencias de la motivación en los diferentes niveles de generabilidad. El nivel global, corresponde a las diferencias individuales a experimentar un tipo de motivación en los diferentes contextos provocando consecuencias de un modo global. En el nivel contextual las consecuencias dependen de los factores sociales, así en el entrenamiento, la desmotivación le llevaba a aburrirse y terminó por dejar el balonmano, mientras que la motivación intrínseca que experimentaba durante las clases de informática le llevaron a tener un muy buen rendimiento. Por último, en el nivel situacional las consecuencias serán todavía más específicas, en nuestro ejemplo, Cristo al estar motivado extrínsecamente las consecuencias fueron negativas, pero si por ejemplo, ese día Javier, el entrenador, no hubiera podido ir y el encargado del equipo fuera el presidente, que ya conoce a Cristo, y además se caracteriza por quitar presión y dejarles que apliquen libremente lo que han practicado durante la semana es muy probable que Cristo hubiera estado intrínsecamente motivado y disfrutara más del partido.

La última característica de la motivación que denota Vallerand y Ratelle (2002) es la influencia que tiene el contexto situacional en el contextual, es decir la influencia que tiene la motivación de Cristo durante los partidos en la motivación que termina adquiriendo hacia el balonmano. Si Javier no pudiera asistir a los partidos y fuera el presidente del club quien se encargará de la dirección de los partidos, la motivación situacional de Cristo sería autodeterminada y terminaría por mejorar la motivación a nivel contextual.

Estos cuatro puntos que hemos resumido se pueden explicar más detalladamente a través de una serie de postulados y corolarios que integran tanto aspectos sociales como de personalidad. En la Figura 3.2. podemos ver de forma esquemática los postulados y corolarios que propone Vallerand (1997).

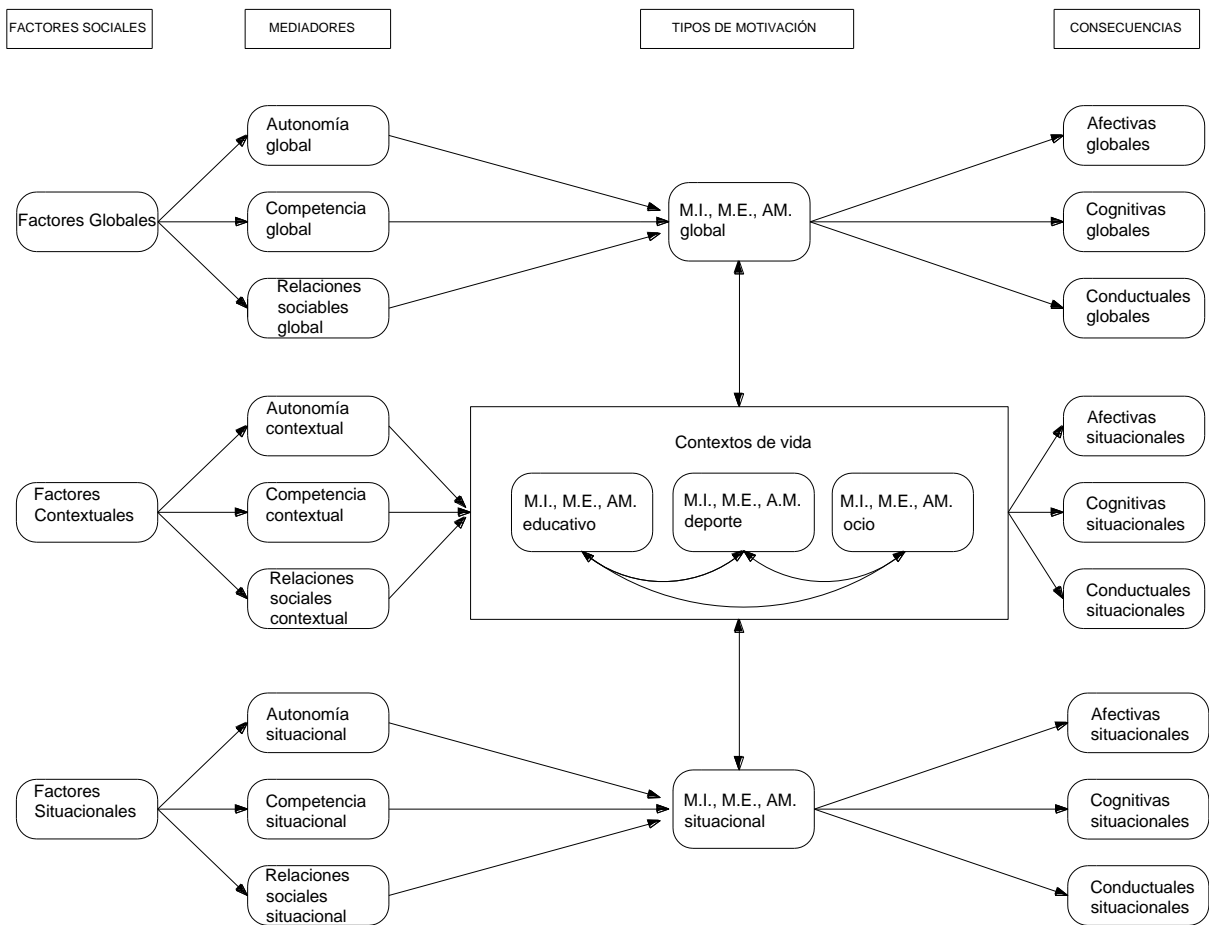


Figura 3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997). M.I.= Motivación intrínseca; M.E.= Motivación extrínseca; AM. = Amotivación.

6.2. Postulados y corolarios

En este apartado veremos los postulados y corolarios descritos por Vallerand (1997); se clasificarán atendiendo a las características motivacionales que describíamos anteriormente.

6.2.1. Importancia de la distinción entre motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación

Un análisis completo de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la amotivación.

Aunque anteriormente, cuando se describió la teoría de integración orgánica, se explicaron los diferentes tipos de motivación, vamos a recordarlos con alguna modificación, ya que ahora los describiremos desde el punto de vista de Vallerand (1997).

- Motivación Intrínseca.

La motivación intrínseca se refiere a implicarse en una actividad por el placer inherente a su práctica, por ejemplo, una persona motivada intrínsecamente hacia el windsurf, lo practicaría por el placer de coger y saltar olas. Cuando describíamos la motivación intrínseca desde el punto de vista de la teoría de la integración del organismo, indicábamos que la motivación intrínseca era un constructo unidimensional; aquí es donde Vallerand se va a diferenciar de los postulados de Deci y Ryan. Él va a proponer que se trata de un constructo multidimensional compuesto por la *motivación intrínseca hacia el conocimiento*, implicarse en una actividad por el placer de conocer, explorar y entender cosas nuevas, sería el caso de un deportista que se lee un libro de psicología del deporte para saber más acerca de la motivación; *motivación intrínseca hacia el logro*, realizar una actividad por el placer de conseguir nuevas retos, por ejemplo un saltador de trampolín en piscina puede disfrutar logrando nuevos saltos, y por último, *motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes*, cuando una persona se compromete en una actividad para experimentar sensaciones placenteras, este podría ser el caso de un motorista que practica la disciplina *Red Bull X-Fighters*.

- Motivación Extrínseca.

Este tipo de motivación implica realizar una actividad por los beneficios que podamos obtener de ella. Como señalan Vallerand y Ratelle (2002), inicialmente se proponía que las conductas motivadas extrínsecamente se realizaban exclusiva-

mente por las contingencias, sin ningún tipo de elección, posteriormente gracias a trabajos de Deci (1971) y Deci y Ryan (1985) se ha demostrado que las conductas motivadas extrínsecamente van a variar en función del locus percibido de causalidad, es decir, van a variar dependiendo de si el sujeto siente que está realizando la actividad por el mismo o si la está realizando por presiones externas. Así, un deportista puede cuidar la dieta porque le obligan en el club o puede hacerlo porque sabe que rendirá mejor; en la primera situación, la autonomía o el locus percibido de causalidad es completamente externo, mientras que en la segunda situación es más interno. Al igual que postulan Deci y Ryan en la teoría de integración del organismo, la motivación extrínseca varía a lo largo de un continuo en función de la autonomía percibida por el sujeto. Los tipos de motivación, desde menos a más autodeterminadas, son externa, introyectada, identificada e integrada.

- Desmotivación.

Vimos en la teoría de la integración organísmica que hay conductas que no están motivadas ni intrínseca ni extrínsecamente, son actividades que probablemente se dejen de realizar. Cuando sabemos que realizando una actividad vamos a conseguir lo que buscamos, tenemos un locus de control interno, pero cuando perseguimos un objetivo y creemos que las causas que nos llevan a lograrlo dependen de factores externos y que cualquier cosa que hagamos no nos ayudará, estaremos en un estado de indefensión aprendida (Seligman, 1975). Este constructo es muy parecido al concepto de desmotivación, donde sentimos que nuestros esfuerzos no son compensados, por lo que terminamos dejando de realizar la conducta. Si volvemos al ejemplo de Cristo, imaginemos que, en la pretemporada y durante la temporada, Cristo se esfuerza en todos los entrenamientos, ayuda a sus compañeros, hace lo que el entrenador le dice y ve que en los partidos de liga juega solo algunos minutos, y así semana tras semana. Cristo empezará a percibir que sus esfuerzos en los entrenamientos no tienen ninguna recompensa, por lo que su locus de control pasará a ser externo y dejará de prestar atención al entrenador o de correr con la misma intensidad.

6.2.2. Niveles de generalidad de la motivación

Varios autores han señalado que constructos como el autoconcepto o los procesos de autorregulación siguen una jerarquía de niveles (Carver y Scheier, 1981; Shavelson y Marsh, 1986); esto unido a investigaciones sobre la motivación, ha dado lugar al segundo postulado (Vallerand y Ratelle, 2002).

Existen tres niveles de generalidad de la motivación: nivel global, nivel contextual y nivel situacional.

- Nivel global.

Es el nivel más estable. Se trata de la orientación general o global que tienen las personas a la hora de interactuar con el entorno, corresponde a factores de personalidad. Un ejemplo de motivación intrínseca global sería aquella persona que se interesa y disfruta con el fútbol, con su trabajo, con la música, con los ordenadores, en general, con todo lo que hace.

- Nivel contextual.

Desde el modelo jerárquico (Vallerand, 1997), por contexto se entiende diferentes esferas de la actividad humana (Emmons, 1995). Los contextos que han demostrado tener una mayor importancia han sido el educativo, el contexto de ocio y el de las relaciones interpersonales (Blais, Vallerand, Gagnon, Briere y Pelletier, 1990).

La importancia de este nivel radica en que la motivación de las personas pueden variar radicalmente de un contexto a otro, por ejemplo en una investigación llevada a cabo por Graef, Csikszentmihalyi y Gianinno (1983), observaron que en contextos como el laboral o en las tareas de casa se daban mayores niveles de motivación extrínseca, mientras que en reuniones entre amigos se observaron mayores niveles de motivación intrínseca. Otro aspecto por el que es importante tener en cuenta el nivel contextual es porque la motivación es más variable que en el nivel global, por lo que es más útil para describir los cambios en términos de antecedentes y consecuencias (Vallerand, 1997). En este nivel, los factores del entorno tendrán una mayor importancia que en el nivel global, es

decir a Cristo la conducta del entrenador le afecta mayoritariamente al nivel contextual.

- Nivel situacional.

Este nivel se refiere a la motivación que tienen los sujetos cuando están realizando una actividad determinada, como un partido de fútbol, un ejercicio puntual durante el entrenamiento, etc. Sin lugar a duda, este nivel es el más variable de los tres y el más importante a la hora de entender la vida de las personas (Vallerand, 1997).

6.2.3. Determinantes de la motivación

Los factores sociales y el nivel motivacional superior determinan la motivación.

Este postulado se divide en los siguientes corolarios:

Corolario 3.1. Los factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional determinan la motivación.

Por factor social se entiende factores tanto humanos como no humanos. Los primeros se refieren a comentarios, indicaciones y demás conductas de otras personas, mientras que los factores no humanos pueden ser las instrucciones de una dieta, las indicaciones de una asignatura, etc. Además, estos factores pueden dividirse en factores globales, contextuales o situacionales. Un factor global puede ser la influencia que ejerce un entrenador, que lleva formando a un deportista desde que tiene 6 años hasta los 16. Un ejemplo de factor contextual podría ser la influencia de un entrenador si entrena únicamente durante una temporada y un factor situacional podría ser la ovación del público que recibe un futbolista después de marcar un gol (Vallerand y Ratelle, 2002).

Corolario 3.2. Las percepciones de competencia, autonomía y relaciones con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.

A partir de los datos obtenidos a través de la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de las necesidades psicológicas básicas, Vallerand (1997) pos-

tula que el impacto de los factores sociales está mediado por la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales. Aunque estas tres necesidades están descritas con anterioridad, creemos importante volver a recordarlas. La percepción de autonomía, buque insignia de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2009), responde a la necesidad de sentirnos origen y causa de nuestras propias acciones (deCharms, 1968). La necesidad de competencia (Harter, 1982) se refiere al sentimiento de interactuar con eficacia en el entorno (White, 1959) y por último, la necesidad de relaciones sociales se refiere a la necesidad de establecer y mantener relaciones interpersonales con frecuencia (Baumeister y Leary, 1995).

Se han realizado muchas investigaciones para confirmar que la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales median el efecto de los factores sociales tanto a un nivel global, contextual como situacional (Guay y Vallerand, 1997; Ratelle, Vallerand, Chantal y Provencher, 2002; Vallerand, Fortier y Guay, 1997). Si un entrenador consigue satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas conseguirá que la motivación de los deportistas sea intrínseca si la tarea es interesante, si la tarea no es atractiva, la motivación será extrínseca pero autodeterminada.

Corolario 3.3. La motivación del nivel superior determina la motivación de un nivel inferior.

Este corolario trata sobre el efecto que tiene el tipo motivación de un nivel determinado en el inmediato inferior. Es decir, la motivación en un nivel global debe tener un efecto más fuerte en la motivación contextual que en la motivación situacional. Un ejemplo sería la historia de Cristo; él es un chico que le entusiasmo y disfruta con cualquier cosa, podríamos decir que tiene una motivación intrínseca global, pero en el equipo de balonmano hemos visto como había perdido interés por el balonmano y había pasado a un estado de desmotivación, aunque en el colegio y en la informática seguía con mucho interés.

La motivación de un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior.

Hay que tener presente los efectos recursivos que pueden tener la motivación de un nivel sobre el superior, esto es, el efecto que puede tener la motivación del nivel situacional en el nivel contextual, y la de esta en el nivel global. Vallerand y Ratelle (2002) lo explican con el ejemplo de un profesor de instituto, nosotros vamos a explicarlo a través de un ejemplo en un equipo deportivo.

Raúl ha sido entrenador de baloncesto desde que tiene 24 años, no llegó a destacar como jugador en un equipo de primera división, pero su pasión por el baloncesto y por enseñar lo que él había aprendido le motivaron a dirigir un equipo de jugadores de entre 8 y 10 años, desde entonces ha tenido muy buenos resultados y los diferentes clubs de la ciudad siempre se interesan por él.

Esta temporada le llamaron de un club de la periferia que tenían un grupo de jugadores que eran muy buenos pero a la vez muy indisciplinados. A Raúl, al principio, no le gustó mucho la idea, pero al final decidió cogerla porque las otras ofertas tampoco le llamaban mucho la atención. El primer día de entrenamiento cuando llegó a la cancha no había llegado ningún jugador, empezaron a llegar a cuenta gotas y directamente pasaban a jugar entre ellos sin calentar ni estirar; Raúl, cuando vio que ya había 5 jugadores, los llamó para conocerlos y hablar de los objetivos que podían establecer para esta temporada, pero solo uno de los jugadores se acercó y sus compañeros empezaron a reírse de él y llamarle "pelota". Raúl, sin saber qué hacer, dio por concluido el entrenamiento y se fue a casa cabizbajo. Para el siguiente día de entrenamiento preparó una sesión muy interesante y novedosa que había visto en un documental de las ligas universitarias de los Estados Unidos. Esto no le sirvió de mucho, los del equipo habían quedado para jugar un partido con otros jugadores del barrio mayores que ellos, y le dijeron a Raúl, el nuevo entrenador, que se podía ir a su casa. Por cierto ganaron con mucha ventaja al otro equipo. Otra vez, Raúl se fue decepcionado, y así semana tras semana. Raúl se iba preguntando si servía de algo ser entrenador, ya que no le hacían caso y, además, había visto que no le necesitaban para ganar.

Podemos ver como la motivación de este entrenador, o más bien desmotivación, que tenía en cada entrenamiento (situacional) pasó a convertirse en la motivación que tuvo para entrenar en baloncesto (contextual). Blanchard, Mask, Vallerand, la Sablonnire y Provencher (2007) estudiaron este efecto en el contexto deportivo a través de un estudio longitudinal. Estos autores, primero evaluaron a 162 jugadores de baloncesto antes, durante y después de un torneo durante la pretemporada. Antes de empezar el torneo evaluaron la motivación contextual (0), después del primer partido, la motivación situacional (1), la moti-

vación contextual (1) y el rendimiento percibido (1), después del segundo partido se evaluó la motivación situacional (2) y el rendimiento percibido (2), y 10 días después se cuantificó la motivación contextual (2). Observaron, entre otras cosas, que la motivación contextual (0) predecía la motivación situacional (1), esta predecía la motivación contextual (1) que, a su vez, predecía la motivación situacional (2) y que ésta tenía un efecto positivo sobre la motivación contextual (2). A modo de resumen, podemos decir que en este estudio se verificó que la motivación de un nivel tiene un efecto sobre la motivación en otro nivel.

6.2.4. Consecuencias de la motivación

La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes.

Como podríamos deducir de los postulados anteriores, la motivación intrínseca conducirá a un mejor rendimiento, bienestar y otras consecuencias positivas, que la motivación extrínseca y ésta, a su vez, mejor que la desmotivación. Estas consecuencias serán más globales o más específicas al nivel de generalidad. Así este postulado se divide en los siguientes corolarios:

Corolario 5.1. Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la amotivación o desmotivación.

Como decíamos anteriormente, la motivación intrínseca conducirá a las mejores consecuencias, mientras que la desmotivación a los peores. Numerosos estudios han demostrado los efectos positivos de la motivación intrínseca desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. Por ejemplo, Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009) observaron que la motivación más autodeterminada predecía mayor satisfacción y emociones positivas en un contexto deportivo. Además, Núñez, Martín-Albo, Navarro, Sánchez y González-Cutre (2009) a través de un análisis de ecuaciones estructurales en una muestra de deportistas, confirmaron el efecto que tiene la motivación intrínseca en el autoconcepto.

Corolario 5.2. Las consecuencias motivacionales existen en los tres niveles y los niveles de generalidad de las consecuencias dependen del nivel motivacional que las ha provocado.

Es decir, las consecuencias de la motivación situacional solo se producirán en esa situación, mientras que la motivación contextual y global tendrán sus efectos en esos niveles.

En este punto creemos conveniente hacer una mención especial a una de las consecuencias motivacionales más estudiadas desde el marco de la teoría de autodeterminación, se trata del bienestar (Blanchard et al., 2009; Carrasco, García-Mas y Brustad, 2009; Gillet, Berjot y Paty, 2009; Solberg y Halvari, 2009).

7. El bienestar

Quizá el bienestar puede ser uno de los tópicos más habituales en la psicología actual, pero, ¿qué es el bienestar? Waterman, Schwartz y Conti, 2008 lo conciben como el fin último de los seres humanos. Ryan y Deci (2001) plantean que el bienestar se puede describir desde dos perspectivas o corrientes, como bienestar subjetivo (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), desde la corriente hedónica (Laercio, 2007) o como bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2001) que evoluciona desde la perspectiva eudaimónica (Aristóteles, 2001).

Respecto al bienestar subjetivo, uno de los investigadores que más ha trabajado sobre este tema es Diener (1984). Esta autora plantea que el bienestar está formado por dos factores, uno afectivo, presencia de afecto positivo y ausencia de afecto negativo, y otro cognitivo. El primer factor es una evaluación hedónica guiada por nuestras emociones y sentimientos, mientras que el factor cognitivo, es una evaluación de la vida, en la que las personas evalúan si están satisfechas con su vida.

Estos dos componentes tienen diferentes marcos temporales. Para Díaz et al., (2006), el balance de los afectos positivos y negativos, es consecuencia de una experiencia inmediata, mientras que la satisfacción es una reflexión sobre la vida, una medida más a largo plazo.

El concepto eudaimónico del bienestar psicológico, en lugar de centrarse en la felicidad entendida como afectos positivos menos afectos negativos, se centra en el concepto de virtud desarrollado por Aristóteles. Para el estagirita, la felicidad se alcanza haciendo lo que verdaderamente merece la pena hacer (Ryan y Deci, 2001).

Deci y Ryan (1985), desde un punto de vista organísmico, coinciden con Rogers (1963) en que el bienestar consiste en ser completamente funcional, más que realizar simples deseos cirenaicos. Esto se consigue a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, autonomía, competencia y relación con los demás.

Si realizamos acciones que consideramos importantes, es decir que verdaderamente valen la pena, donde no se sientan presiones externas, en un contexto donde estemos arropados y nos sintamos eficaces, nos provocarán sentimientos y emociones positivas (bienestar subjetivo), además nos harán sentir realizados (bienestar psicológico). Nix et al. (1999) concluyeron que si una persona realiza exitosamente una actividad por presiones externas mostrará afecto o emociones positivas (indicador de bienestar subjetivo), pero no vitalidad, que es un indicador del bienestar psicológico.

Balaguer, Castillo y Duda (2008) también analizaron el bienestar desde la perspectiva de la autodeterminación; en este caso, como indicadores de bienestar utilizaron la escala de autoestima y la de satisfacción con la vida. Observaron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas predecía mayores niveles de autodeterminación y mejor bienestar.

8. Instrumentos de medida desarrollados bajo el marco de la teoría de la autodeterminación

De una teoría tan amplia como la teoría de la autodeterminación se han desarrollado numerosos instrumentos de medida, tanto a nivel de laboratorio como escalas tipo Likert. También hemos visto que la teoría se compone de varias partes: determinantes de la motivación, tipo de motivación y consecuencias,

además de cada uno de estos factores existen tres niveles de generabilidad motivacional: global, contextual y situacional.

En esta tesis doctoral nos hemos centrado en un nivel de generabilidad contextual y se han utilizado escalas tipo Likert, por eso nos centraremos en los instrumentos desarrollados bajo estas dos características. A continuación, empezaremos describiendo las escalas que evalúan los aspectos del entorno, continuaremos con las medidas de los antecedentes de la motivación, el tipo de motivación y terminaremos con las escalas desarrolladas para evaluar el bienestar.

8.1. Instrumentos que evalúan la percepción del contexto

Al describir la teoría de la evaluación cognitiva señalamos los tres factores que ayudaban a mantener la motivación intrínseca, el apoyo a la autonomía, la estructuración del contexto y la implicación interpersonal. De estos tres factores, el más estudiado ha sido el apoyo a la autonomía, como lo demuestran las incontables investigaciones realizadas (Álvarez et al., 2009, Edmunds et al., 2008, Hagger et al., 2007, Reeve, 2002).

La percepción de apoyo a la autonomía en el contexto deportivo se ha evaluado a través de la escala de apoyo a la autonomía percibido en el deporte (EAAPD; León, Domínguez, Pérez, Núñez y Martín-Albo, en prensa) esta escala es una traducción de la *Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport* (EPSAS, Gillet, Vallerand, Paty, Gobancé y Berjot; en prensa). La EPSAS es una adaptación al contexto deportivo de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (PASSES; Hagger et al., 2007). La PASSES se diseñó para evaluar el apoyo a la autonomía en un contexto de actividad física, mientras que la EAAPD se utiliza en el contexto deportivo. Este instrumento consta de 12 ítems (e.j. Mi entrenador confía en mi capacidad para hacer este deporte) agrupados en un solo factor. Se puntúan mediante una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala ha mostrado buenos índices de validez y de fiabilidad, tanto en el contexto de la actividad física como en el deporte y las propiedades psicométricas también han sido

buenas en los diferentes idiomas en los que ha sido adaptada, inglés, francés y español.

El grupo de la Universidad de Rochester ha desarrollado el instrumento Sport Climate Questionnaire (SDT, n.d.) traducido y validado al español por Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009). Consta de 15 ítems (e.j. mi entrenador/a se preocupa de mí como persona) que se agrupan en un solo factor; los índices de ajuste y la fiabilidad, observada a través del análisis de las propiedades psicométricas en una muestra de deportistas valencianos, han sido satisfactorios.

La implicación interpersonal y la estructuración del contexto se han evaluado a través de una escala tipo Likert desarrollada por Tobin (2003) y adaptada por Edmunds et al., (2008) al contexto deportivo. Esta escala está formada por tres factores que cuantifican el apoyo a la autonomía, la estructuración del contexto y la implicación interpersonal. Tanto en el estudio realizado por Edmunds como en otro llevado a cabo por Reeve (2002) se han hallado adecuados índices de consistencia interna y de validez predictiva.

8.2. Instrumentos que evalúan de los antecedentes de la motivación

Cuando examinábamos el modelo jerárquico de Vallerand (1997) observamos como el autor planteaba que el contexto influye en la motivación a través de la percepción de autonomía, de competencia y de relaciones. A continuación vamos a citar escalas tipo Likert desarrolladas a nivel contextual que evalúan estas tres necesidades.

Vlachopoulos y Michailidou (2006) desarrollaron una versión en griego para medir las tres necesidades psicológicas básicas en el ejercicio físico, denominada *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES). Esta versión consta de 12 ítems divididos en tres subescalas que representan los factores de percepción de autonomía, percepción de competencia y percepción de relaciones sociales, con cuatro ítems en cada subescala, que se responden mediante una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Vlachopoulos y Michailidou (2006) examinaron las propiedades psicométri-

cas e informaron de buenos índices de ajuste que apoyaban la validez de constructo y una adecuada consistencia interna para cada factor.

Otro instrumento desarrollado bajo la teoría de las necesidades psicológicas básicas ha sido la *Psychological Needs Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE; Wilson, Rogers, Rodgers y Wild, 2006). Estos autores examinaron las propiedades psicométricas con una muestra de sujetos canadienses, mostrando una aceptable consistencia interna de los ítems, medida a través del alfa de Cronbach, así como evidencias de validez de constructo mediante un análisis factorial confirmatorio con adecuados índices de ajuste. La PNSE consta de 18 ítems (seis ítems para cada una de las necesidades psicológicas básicas) que se responden en una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 6 (*totalmente de acuerdo*).

Gillet, Rosnet y Vallerand (2009) han desarrollado la *Échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques* para medir las tres necesidades psicológicas básicas en el contexto deportivo. Este instrumento ha sido traducido al español por Domínguez, Martín, Martín-Albo, Núñez y León (2010). La escala consta de 15 ítems, cinco ítems para autonomía (e.j. Me siento libre en mis decisiones), otros 5 ítems que evalúan el factor competencia (e.j. Tengo la sensación de hacer las cosas bien), y los otros 5 ítems para medir el factor de relaciones sociales (e.j. Siento mucha simpatía por las personas con las que me relaciono). A través del examen de las propiedades psicométricas se observaron adecuados índices de consistencia interna y de validez, tanto en la versión inglesa como en la española.

8.3. Instrumentos que evalúan el tipo de motivación

Tanto en el apartado de la teoría de la integración organísmica como en el del modelo jerárquico, pudimos ver como la motivación no es un constructo unidimensional, sino que consta de varias categorías que atienden a los motivos por los que iniciamos y mantenemos determinadas conductas o regulaciones. Una diferencia entre el modelo de Vallerand (1997) y el modelo propuesto por Deci y Ryan (1985) es la multidimensionalidad de la motivación intrínseca. Valle-

rand propone que este constructo es el resultado de la motivación hacia el logro, hacia el conocimiento y hacia las experiencias estimulantes, mientras que Deci y Ryan describen la motivación intrínseca como un constructo relativamente unificado.

La mayoría de los trabajos que analizan los tipos de motivación desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación han utilizado las siguientes escalas:

- Sport Motivation Scale (SMS; Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995).

Esta escala desarrollada inicialmente en francés (Briere et al., 1995) evalúa los distintos tipos de motivación para hacer deporte. Consta de 28 ítems que responden a la siguiente pregunta: ¿por qué practicas tu deporte? y se agrupan en siete factores, motivación intrínseca hacia el aprendizaje (e.j. por el placer que me proporciona saber más acerca del deporte que practico), motivación intrínseca hacia el logro (e.j. porque siento una gran satisfacción personal cuando domino determinadas), motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes (e.j. por el placer que siento cuando vivo experiencias emocionantes), regulación identificada (e.j. porque es una buena forma de aprender muchas cosas que me podrían resultar útiles en otras facetas de mi vida), regulación introyectada (e.j. porque me sentiría mal si no practicara deporte habitualmente), regulación externa (e.j. por el prestigio de ser un deportista) y desmotivación o amotivación (e.j. antes tenía buenas razones para hacer deporte, pero ahora me pregunto si debería seguir practicándolo).

Numerosos estudios han utilizado esta escala y han mostrado buenos índices de ajuste y fiabilidad tanto en la versión inglesa (Pelletier et al., 1995) como en la española (Núñez, Martín-Albo, Navarro y González, 2006). Aunque últimamente se ha hecho hincapié en uno de los grandes inconvenientes de esta escala, no medir la regulación integrada (Mallett et al., 2007), aún así, este instrumento ha mostrado adecuadas propiedades psicométricas.

Para solventar este inconveniente Mallet et al., (2007) desarrollaron otra versión de la SMS. Esta escala sí evalúa la motivación identificada y cuantifica la

motivación intrínseca de un modo unidimensional, con tan solo cuatro ítems. Todavía no existe versión en castellano.

- Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ; Lonsdale, Hodge y Rose, 2008).

Lonsdale, Hodge y Rose (2008), para paliar algunos inconvenientes de la SMS, realizaron una serie de estudios para desarrollar una escala que evaluara los diferentes tipos de motivación. En el primer estudio, crearon una lista de 80 ítems a partir de cuestionarios ya desarrollados que evaluaban el tipo de motivación en diferentes contextos, también entrevistaron a un grupo de 15 deportistas de élite. A partir de debates con expertos en la teoría, redujeron el número de ítems 80 a 42. Realizaron una escala con estos 42 ítems que fue aplicada a 382 deportistas y analizando los datos decidieron eliminar 10 ítems. La escala final evalúa la desmotivación, la regulación externa, la regulación introyectada, la regulación identificada, la regulación integrada, la motivación intrínseca hacia el logro, la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes con 32 ítems, 4 por factor.

En el segundo estudio, también con deportistas de élite, a partir de escala formada de 32 ítems (BRSQ-8) desarrollaron una de 24 ítems (BRSQ-6); esta segunda evalúa la motivación intrínseca como un factor unidimensional. Los autores llegaron a la conclusión de que las dos escalas tenían buenos índices de consistencia interna y validez de constructo, aunque señalan que la BRSQ-6 no parecía seguir la hipótesis del continuo de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991).

En el tercer estudio, analizaron las propiedades psicométricas de las escalas y la validez concurrente sobre el *flow* y el *burnout* en una muestra de deportistas amateurs, tanto los índices de consistencia interna, como de validez de constructo y de validez predictiva apoyaban el uso de las dos escalas.

- Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan y Tammen, 1989).

Este instrumento fue desarrollado inicialmente por Ryan (1982) para evaluar la motivación intrínseca y el interés en un experimento, en el que los sujetos tenían que realizar un puzle. Unos años más tarde McAuley et al. (1989) adaptaron esta prueba al contexto deportivo para evaluar la motivación después de realizar un juego de baloncesto.

Esta escala está formada por cuatro subescalas: disfrute/interés (e.j. juego al baloncesto porque me gusta), competencia percibida (e.j. creo que soy bastante bueno jugando al baloncesto), esfuerzo/importancia (e.j. me esfuerzo mucho en el baloncesto) y la cuarta subescala es tensión/presión (e.j. me pongo nervioso cuando juego al baloncesto). En el análisis de las propiedades psicométricas realizado por McAuley et al. (1989) los resultados obtenidos fueron satisfactorios, tanto para los índices de fiabilidad como para los de índices de validez.

Este instrumento fue desarrollado inicialmente para evaluar la motivación situacional, pero varios estudios lo han adaptado y utilizado como índice de la motivación contextual. La escala ha sido modificada para utilizarla en diferentes deportes y varía en el número de ítems, aunque su versión original en el contexto deportivo consta de 40 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 7 puntos, 20 en sentido positivo y 20 en sentido negativo.

- Pictorial Motivation Scale (PMS; Poulin, 1992).

Desarrollado inicialmente por Poulin (1992) en francés y publicado en inglés por Reid, Vallerand, Poulin y Crocker (2009), esta escala se diseñó para evaluar la motivación de deportistas, con algún tipo de minusvalía intelectual, que no podían leer un cuestionario. La escala consta de 16 ítems que responden a un dibujo y una frase que evalúan la motivación intrínseca, la motivación extrínseca autodeterminada, la motivación extrínseca no autodeterminada y la desmotivación. Los autores en la versión en inglés analizaron las propiedades psicométricas en dos muestras, adultos y adolescentes, la primera corresponde a muestra de deportistas olímpicos y la segunda a un colegio especial. Los re-

sultados de ambas poblaciones mostraron evidencias de buenos índices de ajuste y de fiabilidad.

9. Investigaciones desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación en un contexto deportivo

En este apartado describiremos trabajos que investigan constructos que aumentan o disminuyen la motivación intrínseca, es decir, antecedentes de la motivación. También se revisarán investigaciones que tratan las consecuencias de la motivación intrínseca.

9.1. Investigaciones que analizan los antecedentes de la motivación intrínseca

A lo largo de este capítulo hemos podido ver que los factores del entorno, a través del impacto en las necesidades psicológicas básicas, van a determinar el tipo de motivación que se tiene al iniciar o realizar una actividad.

Los factores sociales se han estudiado, mayoritariamente, desde dos perspectivas, por una parte, la teoría de la evaluación cognitiva o el modelo jerárquico de Vallerand (1997) y por otra, el clima desde el punto de vista de la teoría de metas (Duda y Nicholls, 1992).

En el contexto deportivo, desde el modelo jerárquico, se ha investigado que conductas del entrenador promueven que los deportistas muestren mejores niveles de motivación autodeterminada. Por ejemplo Almagro, Sáenz-López y Moreno (2010), a través de un análisis de ecuaciones estructurales, observaron que la percepción por parte de los deportistas de que su entrenador fomentaba la elección y apoyaba sus decisiones, determinaba la satisfacción de la necesidad de autonomía y esta, a su vez, la motivación intrínseca. El efecto que tiene el apoyo a la autonomía por parte del entrenador en la motivación de los deportistas puede explicarse por un cambio en el locus percibido de causalidad, es decir, el entrenador hace sentir al deportista que es él mismo quien decide lo que se hace.

Álvarez et al. (2009), a través de un estudio transversal con escalas tipo Likert, observaron que los deportistas que percibían que su entrenador les ofrecía distintas alternativas y les hacía sentir competente y aceptados, mostraban una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y esto incidía en mayores niveles de motivación autodeterminada.

Desde la perspectiva de la teoría de metas se ha estudiado el efecto que tiene un clima orientado a la tarea en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y en la motivación. Por ejemplo Quested y Duda (2010), con una muestra de 392 bailarines observaron que la percepción del clima tarea, es decir, la percepción de que en el equipo se premia el aprendizaje, la participación y la cooperación, determinaba la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Reinboth y Duda (2006) realizaron un estudio longitudinal en el que evaluaron, entre otros constructos, el clima motivacional orientado a la tarea y las necesidades psicológicas básicas. Observaron que un incremento en el clima orientado a la tarea predecía un incremento en la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales. Esto puede explicarse porque en un clima orientado a la tarea el rendimiento se evalúa de un modo personal, en lugar de comparar con el resto del equipo, lo que provoca que el deportista tenga una mayor percepción de control (Duda, 2001) y, tener el control sobre lo que uno va a hacer, incrementa el sentimiento de ser el origen de las acciones propias (de Charms, 1968; Reinboth y Duda, 2006), lo que conlleva a un locus interno de causalidad satisfaciendo la necesidad psicológica de autonomía. Por otra parte, el clima tarea se caracteriza por un aprendizaje colectivo, es decir, en el equipo los jugadores se ayudan los unos a los otros, lo que fomenta el sentimiento de relaciones sociales y, por último, vimos en el capítulo anterior las múltiples razones por las que un clima orientado a la tarea incrementa la percepción de competencia.

El efecto que tiene la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la motivación se ha corroborado con numerosos estudios. Por ejemplo un estudio realizado por McDonough y Crocker (2007) a través de un diseño transversal en el que evaluaron las tres necesidades psicológicas básicas y la motiva-

ción autodeterminada, los autores observaron que las tres necesidades psicológicas básicas tenían un efecto positivo y significativo en la motivación autodeterminada.

9.2. Investigaciones que analizan las consecuencias de la motivación intrínseca

La teoría de la autodeterminación postula que las consecuencias del tipo de motivación se observan tanto a un nivel cognitivo, conductual como afectivo (Deci y Ryan, 1985), por lo que son muchas las consecuencias que se han estudiado; por ejemplo, bienestar (Blanchard et al., 2009), interés por la práctica deportiva (Almagro et al., 2010), rendimiento en la competición (Gillet, Vallerand, Amoura y Baldes, 2010) o deportividad (Ntoumanis y Standage, 2009)

Una de las consecuencias más estudiadas desde la perspectiva de la autodeterminación ha sido el bienestar. Como vimos anteriormente el estudio del bienestar se ha estudiado desde dos perspectivas, la hedónica y la eudaimónica. Como indicadores de bienestar hedónico o subjetivo se han utilizado las emociones positivas y la satisfacción con la vida. Por ejemplo, en un estudio transversal, Blanchard et al. (2009) analizan, entre otros aspectos, y encuentran un efecto positivo de la autodeterminación en las emociones positivas y en la satisfacción con la vida.

Por su parte Balaguer et al. (2008) utilizaron como indicadores del bienestar utilizaron medidas de autoestima y satisfacción con la vida y hallaron relaciones positivas entre el índice de autodeterminación y la autoestima y la satisfacción con la vida.

El bienestar también ha sido estudiado por Vansteenkiste et al., (2010), estos autores tratando de conocer la relación entre el bienestar y los motivos por los que practican deporte. Las razones para la práctica deportiva las analizaron a través de una serie de ítems que evaluaba su orientación y autonomía hacia el deporte y el bienestar fue evaluado a través de las emociones positivas y negativas y un indicador de la vitalidad. Concluyeron que hacer deporte por motivos

autónomos, es decir, sin presiones externas y con autodeterminación, se asociaba a mayores niveles de vitalidad y de afecto positivo.

PARTE EMPÍRICA

1. Objetivos

El objetivo principal de esta investigación es probar un modelo que integre factores emocionales y motivacionales, en concreto, la atención, la claridad y la reparación emocional como factores emocionales (Salovey et al., 1995; Ghorbani et al., 2002) y la percepción del clima motivacional, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca como factores motivacionales (deCharms, 1968; Duda et al., 1995). Todos estos factores tendrán como consecuencia la explicación del bienestar.

Para comprobar este objetivo es necesario abordar de forma sucesiva los siguientes objetivos específicos: a) examinar las evidencias de fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos utilizados, b) analizar el ajuste de los modelos, por un lado el modelo motivacional y, por otro, el emocional y c) proponer un modelo integrado por los factores emocionales y motivacionales.

Respecto al primer objetivo específico, dado que las propiedades psicométricas de las escalas o subescalas utilizadas en esta investigación han sido examinadas en anteriores estudios sin atender a la verdadera naturaleza discreta de los

datos obtenidos a través de ítems tipo Likert (Muthén, 2010; Olatunji et al., 2007), creemos conveniente analizar las propiedades psicométricas de las siguientes escalas o subescalas (ver anexo):

- Subescala clima tarea del instrumento Clima Motivacional Percibido en el Deporte II (PMCSQ II; Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Newton et al., 2000).
- Escala *Trait Meta-Mood Scale* (Fernández-Berrocal et al., 2004).
- Subescala orientación a la tarea del instrumento Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte (TEOSQ; Duda, 1989).
- Subescala motivación intrínseca de la Escala de Motivación Deportiva (SMS; Pelletier et al., 1989).
- Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1989).
- Subescala emociones positivas del instrumento Percepción de Autonomía en Contextos de Vida (Blais y Vallerand, 1991).

El análisis de los ajustes de los modelos motivacional y emocional se llevó a cabo mediante la técnica de ecuaciones estructurales. Para el modelo motivacional, tal y como habíamos visto, la orientación de un deportista va a influir en la forma que piensa, siente y actúa (Duda, 2005), por lo tanto, un deportista orientado a la tarea prestará atención a determinadas claves del contexto que coincidan con su forma de pensar, y por ende, la orientación predecirá el clima percibido por el sujeto; sin embargo, si un deportista permanece un largo periodo de tiempo bajo un clima determinado, terminará acoplando su orientación al clima prevaleciente (Boyce, Gano-Overway, Campbell, 2009; Smith et al., 2009). Como en nuestro estudio, se evaluó a los deportistas al final de la temporada, entendemos que podría haberse producido un acoplamiento de las orientaciones al clima predominante en el equipo. Por ello, se propuso que el clima predeciría la orientación de los deportistas. No obstante, somos conscientes de las limitaciones que un estudio transversal como el

que desarrollamos puede presentar modelos equivalentes, tal y como plantea Hershberger (2006).

Por otra parte, deCharms (1968) señalaba que los motivos por los que realizamos las actividades cuando estamos orientados a la tarea emanan de las características intrínsecas de la propia actividad y continuaba afirmando que los factores que promueven una orientación a la tarea son el interés, el reto y la novedad, características de las tareas que realizamos con una motivación intrínseca. Otro trabajo que ha relacionado la orientación a la tarea con la motivación intrínseca fue realizado por Duda et al. (1995), estos autores basándose tanto en la teoría de metas de logro como en la teoría de la evaluación cognitiva, planteaban que un deportista con una orientación a la tarea, se centrará en mejorar sus resultados y ejecuciones, y si siente que lo va logrando se percibirá más competente, lo que a su vez le lleva a una mayor motivación intrínseca. Estos autores también señala que un deportista con una orientación a la tarea intentará lograr sus objetivos por interés propio, en lugar de por presiones externas, lo que implica un locus percibido de causalidad interno, lo que, a su vez, promueve que se practique deporte por motivos intrínsecos.

Por lo tanto en el modelo que vamos a probar, el clima a la tarea predecirá la orientación, ésta la motivación intrínseca que, a su vez, tendrá un efecto positivo sobre las consecuencias, en este caso, autoestima y emociones positivas.

Respecto al modelo emocional, seguiremos las indicaciones de Salovey et al., (1995) y Ghorbani (2002), quienes consideran la atención como un *input*, la claridad como un proceso y la reparación como el *output*. Por lo tanto, la atención emocional predecirá a la claridad emocional y ésta tendrá un efecto positivo sobre la reparación emocional que, a su vez, predecirá los indicadores del bienestar. Por otra parte autores como Extremera, Duran y Rey (2009) han señalado los efectos positivos de la reparación en el bienestar.

Por último, el tercer objetivo específico de este estudio plantea proponer un modelo integrado de factores motivacionales y emocionales como predictores del bienestar (emociones positivas y autoestima). En concreto, se someterán a prueba

tres modelos. Uno basado en consideraciones empíricas a través del programa estadístico TETRAD IV y otros dos basados en postulados teóricos. Tal y como se mostraba en la parte teórica, varios autores han señalado la importancia de factores como el *mindfulness* o la inteligencia emocional en los procesos automáticos de los mecanismos motivacionales (Levesque y Brown, 2007; Levesque et al., 2008; Radel et al., 2009), es por esto que se propone un modelo en el que el factor atención mediará la relación entre el clima motivacional percibido y la orientación a la tarea, y otro modelo en el que el factor claridad emocional sea el que ejerza de mediador entre la percepción del clima y la orientación a la tarea. En los dos modelos la orientación a la tarea predecirá la motivación intrínseca que, al igual que la reparación emocional, tendrá un efecto significativo en el bienestar.

En resumen, el primer modelo, siguiendo las especificaciones del programa TETRAD IV, probará una estructura en la que el clima predecirá la orientación a la tarea, y esta será antecedente de los tres factores de la inteligencia emocional percibida y de la motivación intrínseca. Así, igual que el modelo emocional, la atención predecirá la claridad y esta la regulación emocional. Tanto la motivación intrínseca como la regulación emocional tendrán un efecto significativo en la autoestima y en las emociones positivas.

En el segundo modelo, la atención emocional predecirá la claridad con la que se perciben las emociones y los sentimientos, y esta hará de mediador entre el clima y la orientación a la tarea, esta predecirá la motivación intrínseca, mientras que la claridad emocional predecirá la regulación emocional, y tanto la regulación emocional como la claridad emocional predecirán la autoestima y las emociones positivas.

Por último, el tercer modelo, plantea que la atención emocional predecirá la claridad emocional y ésta mediará entre el clima y la orientación a la tarea. Esta última tendrá un efecto positivo sobre la motivación intrínseca. Además, la claridad tendrá un efecto positivo sobre la regulación que, a su vez, predecirá la autoestima y las emociones positivas, que también serán predichas por la motivación intrínseca.

2. Método

2.1. Participantes

Formaron parte de este estudio un total 399 deportistas, 281 hombres y 118 mujeres, que practicaban diferentes deportes (fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano). La media de edad de los participantes fue de 21.33 años ($DT = 5.53$) y el rango de edad se situó entre 14 y 40 años.

2.2. Instrumentos

La inteligencia emocional percibida fue evaluada a través de la versión española (Fernández-Berrocal et al., 2004) TMMS de Salovey et al., (1995), que fue administrada a todos los deportistas. La escala está formada por tres subescalas de ocho ítems cada una. La subescala Atención expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos (e.j. presto mucha atención a los sentimientos); la subescala Claridad evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo (e.j. tengo claros mis sentimientos) y, por último, la subescala Reparación evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos (e.j. cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida). La escala se puntúa de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (*nada de acuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*), con una puntuación intermedia de 3 (*bastante de acuerdo*).

El clima motivacional orientado a la tarea fue evaluado con los 15 ítems que miden el clima motivacional orientado a la tarea de la versión española (Balaguer et al., 1997) del instrumento PMCSQ (Newton et al., 2000) agrupándolos en tres factores: aprendizaje cooperativo (e.j. en mi equipo, el entrenador/a anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje), esfuerzo/mejora (e.j. en mi equipo, los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran) e importancia del rol (e.j. en mi equipo, cada jugador aporta una contribución importante). Las respuestas se recogían en una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilaba desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*).

La orientación de meta a la tarea se evaluó mediante los siete ítems de la dimensión orientación a la tarea del cuestionario TEOSQ (Duda, 1989), en su versión española (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). Los ítems (e.j. aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho) respondían al enunciado “Yo siento que tengo más éxito en el deporte cuando...” y se contestaban de acuerdo a una escala tipo Likert de 5 puntos que oscilaba desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*).

La motivación intrínseca se evaluó con las tres subescalas de motivación intrínseca de la SMS (Pelletier et al., 1995) en su versión española (Núñez et al., 2006). Las tres subescalas miden motivación intrínseca al conocimiento (e.j. por el placer que me proporciona saber más acerca del deporte que practico), motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.j. por el placer que siento cuando vivo experiencias emocionantes) y motivación intrínseca al logro (e.j. por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento). Los ítems de las tres dimensiones respondían al enunciado “¿Por qué practicas tu deporte?”. Cada subescala estaba compuesta de 4 ítems que se respondían de acuerdo a una escala tipo Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*).

En diferentes estudios para la evaluación del bienestar psicológico se han utilizado varios indicadores, entre ellos, las emociones positivas que han sido consideradas por Diener (1994) y la autoestima (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003) como indicadores primarios que se consideran aspectos relevantes y relacionados con la motivación más autónoma (Deci y Ryan, 1995). En concreto, para medir las emociones positivas, se utilizó la subescala de emociones positivas de la escala Percepción de Autonomía en Contextos de Vida (Blais y Vallerand, 1991), esta escala consta de cuatro ítems que se contestan respecto al enunciado: “Mientras practico mi deporte...”, un ejemplo de ítem sería ... estoy contento/a. Para medir la autoestima se utilizó la versión española de la *self-esteem scale* de Rosenberg (1989) validada al español por Martín-Albo et al. (2007). Este instrumento es de naturaleza unidimensional y consta de diez ítems, cinco formulados de manera positiva (e.j. en general, estoy satisfecho conmigo mismo) y cinco enunciados de forma negativa (e.j. a veces, pienso que no soy bueno en nada.). Evalúa la percepción

global que tiene un sujeto de su propia valía a través de una escala tipo Likert de cuatro puntos, desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 4 (*totalmente de acuerdo*).

2.3. Procedimiento

Se contactó con los entrenadores de los diversos clubes deportivos para solicitar su autorización y explicarles los objetivos de la investigación. Los instrumentos se administraron en las instalaciones de cada club antes y después del entrenamiento durante los últimos meses de la temporada 2007-2008. Se comunicó a los deportistas que la participación era voluntaria y confidencial, enfatizando que no había respuestas correctas o incorrectas e instándoles a que fueran lo más honestos posible. El tiempo empleado en la cumplimentación de los instrumentos por parte de los participantes fue de unos 15 minutos. Los sujetos cumplimentaron una batería de test entre los que se encontraban los siguientes, por orden de aplicación: TMMS, PMCSQ II, TEOSQ, SMS, autoestima de Rosenberg y escala de Apoyo a la Autonomía en Contextos de vida.

2.4. Análisis de datos

Los análisis de datos de este trabajo van a depender del objetivo específico que se esté acometiendo. Para el primero, se analizará: a) los estadísticos descriptivos de los ítems, b) la fiabilidad de las escalas y c) la validez de constructo, a través de un análisis factorial confirmatorio. Posteriormente, para los objetivos específicos dos y tres, a) se agruparán los ítems en parcelas, b) se describirán los análisis descriptivos de las parcelas. Para el objetivo específico dos, se analizarán los índices de ajuste y los parámetros del modelo motivacional y del emocional; por último, para el objetivo específico tres se realizarán los siguientes análisis: a) se inferirá un modelo a través del programa TETRAD IV y b) se analizarán los índices de ajuste y los parámetros de los tres modelos que integrarán los factores.

Para realizar estos análisis se utilizaron los programas estadísticos PASW 18, EQS 6.1 (Bentler y Wu, 2002), LISREL 8.54 (Jöreskog y Sörbom, 2003) y TETRAD IV (Scheines, Spirtes, Glymour y Ramsey, 2010). Los datos perdidos fueron reemplazados por la tendencia lineal en el punto.

Puesto que la mayoría de los análisis de datos realizados en este trabajo de investigación implican utilizar modelos de ecuaciones estructurales, un tipo de métodos multivariantes (Hair, Anderson, Thatham y Black, 1999), o lo que es lo mismo, métodos que permiten analizar un conjunto de datos con muchas variables, en los que las variables observadas (ítems) representan otra variable no observable (por ejemplo, autoestima o reparación emocional), llamada variable latente o factor y que son las causas de las variables observables (Ríos, Galindo y Tavera, 2007), creemos conveniente explicar las diferentes formas en las que las variables observables u observadas pueden representar las variables latentes. También se explicarán algunos aspectos básicos de este procedimiento.

En primer lugar vamos a ver cómo las puntuaciones en los instrumentos o escalas (variables observables) se convierten en las puntuaciones de los factores (variables latentes), es decir como las variables latentes pueden ser representadas por las variables observables (Coffman y MacCallum, 2005):

- Totalmente desagrupadas.

Implica utilizar cada uno de los ítems de la subescalas como un indicador de la variable latente (Figuras 4.1. y 4.2.).

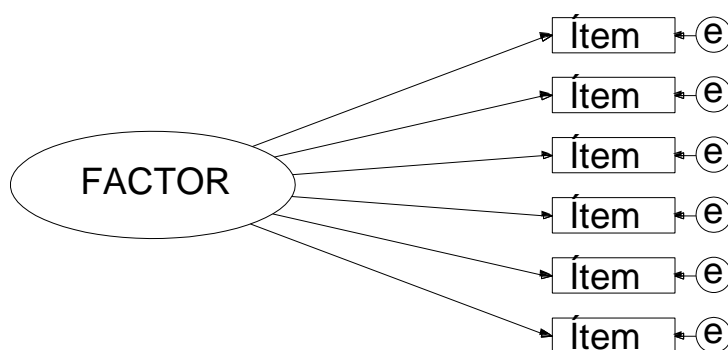


Figura 4.1. Ejemplo de un modelo con los ítems desagrupados.

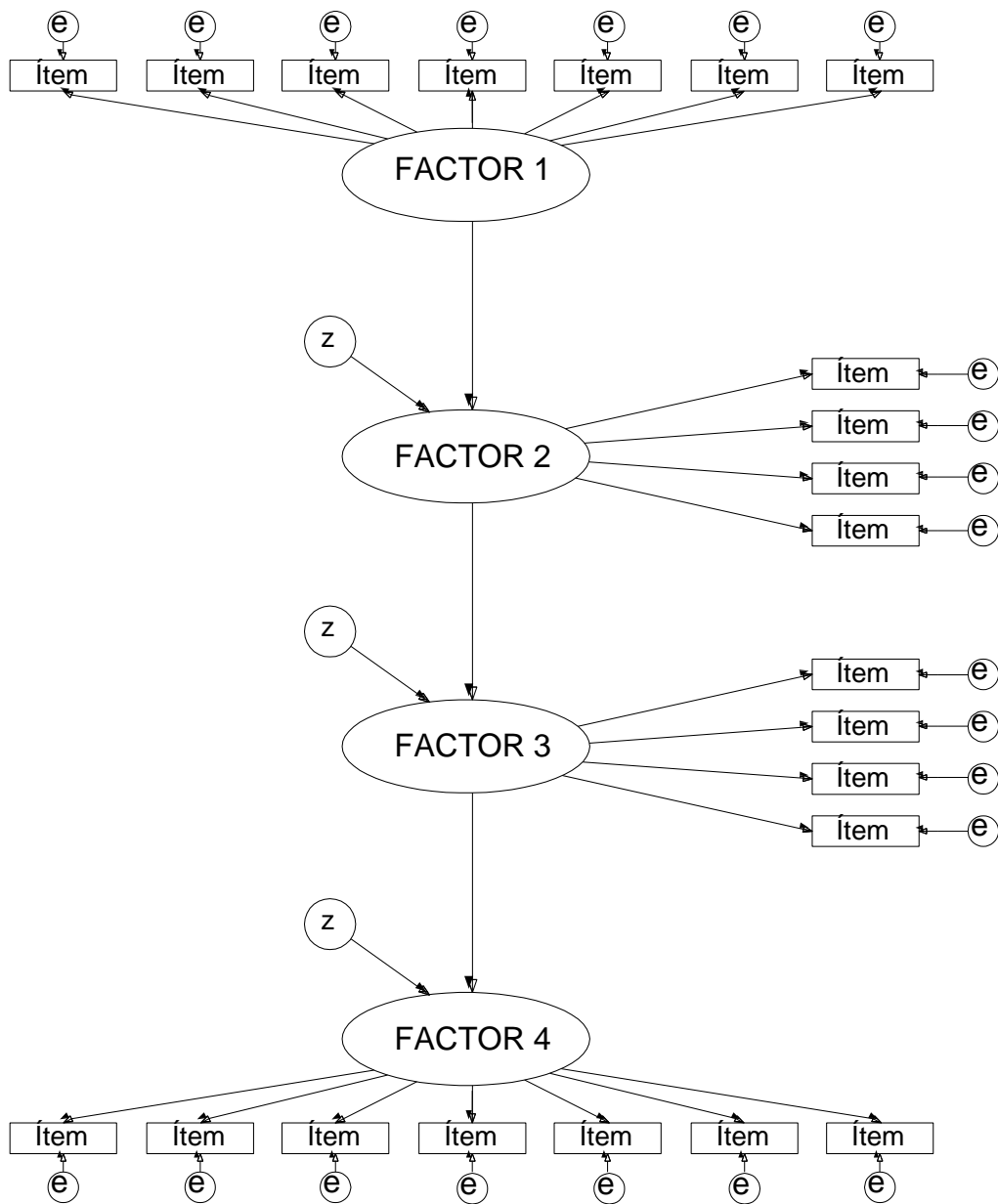


Figura 4.2. Ejemplo de un modelo con los ítems desagrupados.

- Parcialmente desagrupadas.

Se agrupan los ítems formando parcelas de dos o más ítems. Hay varios métodos de agrupar los ítems en parcelas (Williams y O'Boyle, 2008), algunos de los más utilizados son: a) algoritmo factorial, se atiende al peso factorial, b) construcción del cuestionario, c) algoritmo correlacional, se atiende a la correlación entre los ítems (Figura 4.3.).

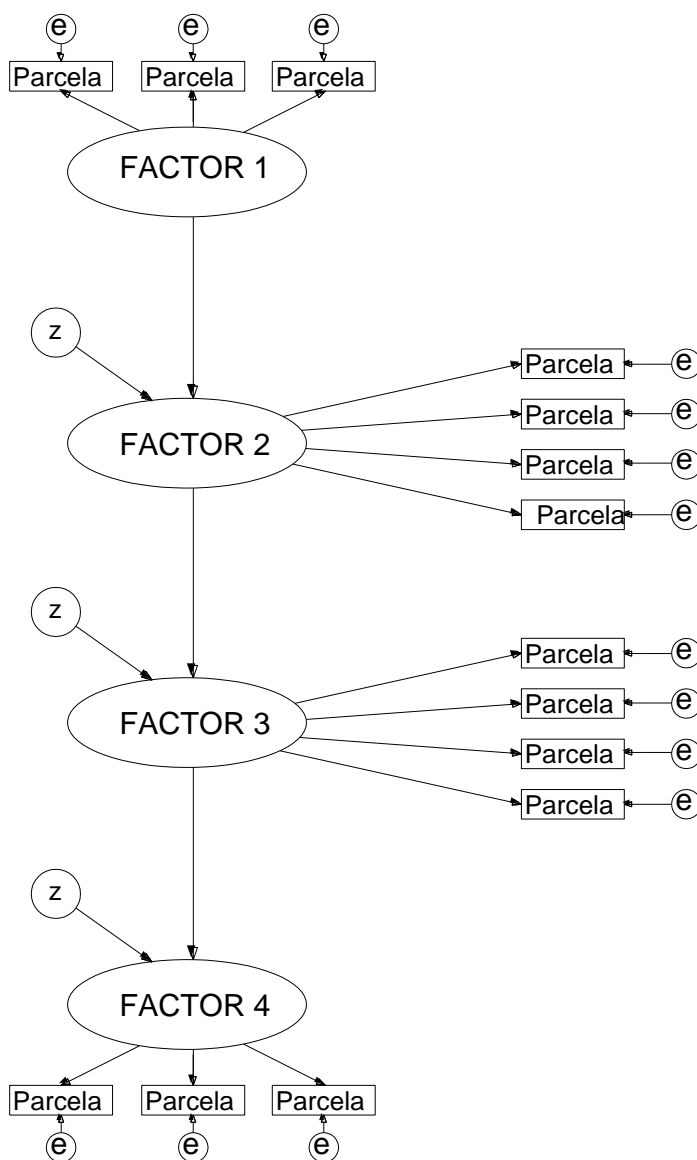


Figura 4.3. Ejemplo de un modelo con parcelas parcialmente agrupadas.

- Totalmente agrupadas corregido por la fiabilidad.

Implica representar la variable latente sumando el valor de los ítems; como de esta manera el modelo no estará identificado y la varianza del indicador no puede ser estimada, se recomienda utilizar el valor de la fiabilidad como estimador de la varianza del indicador (Figura 4.4.).

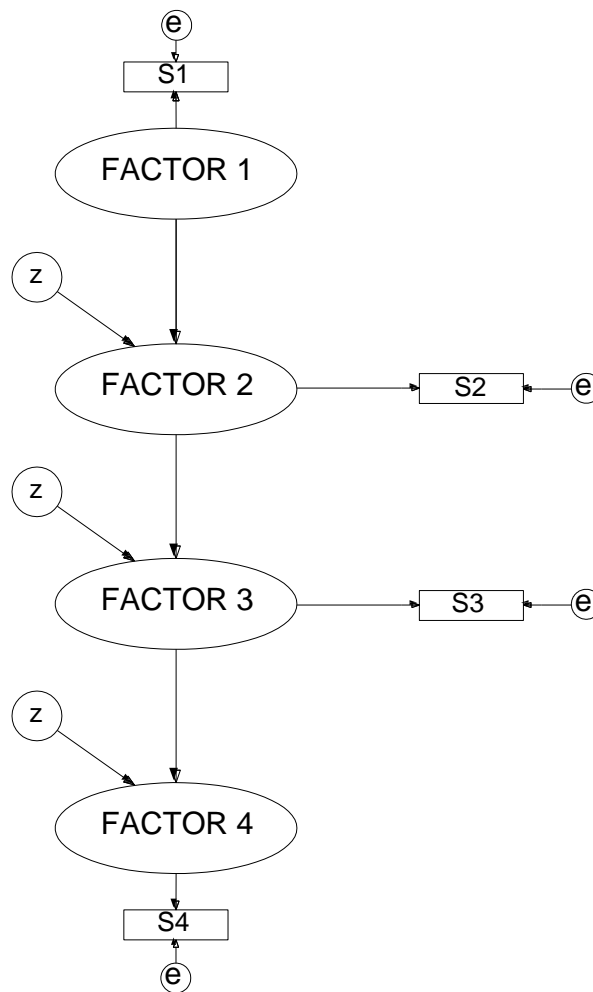


Figura 4.4. Ejemplo de un modelo con parcelas totalmente agrupadas.

Los motivos para utilizar un método u otro radican en que se quiera investigar. Por ejemplo, en el objetivo específico uno vamos a realizar un análisis factorial, así que lo que queremos es descubrir la relación entre los ítems y la variable laten-

te, mientras que en los objetivos específicos dos y tres buscamos analizar las relaciones entre las variables latentes, y no entre los ítems.

Ahora, describiremos brevemente porqué hemos utilizado el procedimiento de las ecuaciones estructurales, el objetivo básico de estas y los diferentes métodos para estimar los parámetros y los índices de ajuste.

Se decidió utilizar este tipo de procedimiento porque permite: a) reducir el error de medida al tener varios indicadores por cada factor, b) una mejor visualización del modelo a través de la interfaz gráfica de los programas informáticos utilizados comúnmente, c) probar modelos y no solo coeficientes, como en el análisis de regresión y d) comparar modelos y decidir cuál ajusta mejor (Garson, 2010).

El objetivo principal de los modelos de ecuaciones estructurales es comprobar que el modelo propuesto en la investigación se ajusta a los datos de la muestra (Flora y Curran, 2004). Esto se realiza mediante la comparación entre la matriz de covarianzas o correlaciones implicada en el modelo propuesto y la matriz de covarianzas derivada de los datos de la muestra. Para calcular la matriz de covarianzas o correlaciones propuesta en el modelo se utilizan distintos métodos de estimación, el más utilizado es el de máxima verosimilitud (ML). Este método está desarrollado bajo los siguientes supuestos (Finney y Distefano, 2006):

- Observaciones independientes.

Esto se consigue a través del muestreo aleatorio.

- Muestra amplia.

Los estadísticos estimados a través de ecuaciones estructurales se basan en que la muestra es suficientemente amplia.

- El modelo está correctamente especificado.

El modelo teórico debe representar a la población.

- Los datos tienen que ser continuos.

Para que un número sea continuo debe poder tomar cualquier valor dentro de un rango (1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6... 6.8, 6.9, 7.0). Evidentemente esto no sucede con las escalas Likert, que solo pueden tomar los valores que se establezcan en la escala. Por ejemplo, en el caso de la escala autoestima de Rosenberg, los valores posibles se encuentran entre 0 y 4. Aún así, el método de estimación ML es muy utilizado cuando las variables observables (ítems) tienen valores de asimetría y curtosis univariada por debajo de uno o dos (Garson, 2010).

- Los datos deben tener una distribución normal multivariada.

Si el supuesto anterior no se cumple, este tampoco se cumplirá. Lo normalidad multivariada se puede estimar a través del coeficiente de Mardia, donde valores superiores a dos indican niveles inadecuados de normalidad multivariada.

Si estos dos últimos supuestos no se cumplen, el método de estimación ML no es el más adecuado, ya que el indicador chi cuadrado estaría inflado y se rechazarían muchos modelos válidos, es decir, se cometería un error tipo dos. Otra consecuencia es que los errores estandarizados estarían infraestimados, mostrando muchos parámetros como significativos, cuando en realidad no lo son (Anderson y Gerbing, 1988). Por esto se recomienda el uso de otros métodos de estimación (Finney y Distefano, 2006):

- Mínimos cuadros ponderados.

Este método de estimación al no basarse en una distribución normal es recomendable utilizarlo con valores que tienen altos niveles de curtosis, ya que no influye en la estimación del chi cuadrado ni de los errores estandarizados. Como inconvenientes cabe destacar que la muestra necesaria es muy grande, como mínimo se sugiere que se utilice $1.5k(k+1)$ sujetos (Holmes-Smith, Coote y Cunningham, 2004), donde k es el número de variables. Si se quiere examinar la validez de constructo de una escala con de 27 ítems, necesitaremos $1.5 \times 27 \times 28$, en total 1134 sujetos. Por este inconveniente, varios investigadores han concluido que aunque teóricamente es un método muy apropiado, no lo es en la práctica (Muthén,

1993). Este método se puede calcular en LISREL 8.54 bajo el nombre de mínimos cuadrados ponderados (WLS).

- Mínimos cuadrados ponderados diagonalizados.

Jöreskog (1990) propuso este método como alternativa al WLS, y tiene como gran ventaja que no requiere una muestra extremadamente amplia. Los índices de ajuste, los parámetros y los errores estandarizados pueden calcularse a través de este método con el LISREL 8.54.

- Mínimos cuadrados ponderados robustos.

Muthén (1993) desarrolló dos métodos, “*weighed least squares mean adjusted*” (WLSM) y “*weighed least squares mean and variance adjusted*” (WLSMV) ambos basados en el WLS, y con una filosofía muy parecida a la desarrollada por Jöreskog. La gran ventaja de estos dos métodos es que tampoco requieren una muestra grande. Estos dos métodos de estimación se pueden calcular con el programa Mplus a partir de la versión 3.01.

- Procedimiento de Satorra-Bentler.

Este método, válido para datos continuos y discretos (escalas de intervalos y ordinales), ajusta el chi cuadrado, los índices de ajuste y los errores estandarizados con un factor basado en la cantidad de no normalidad que pueda existir en los datos. Si se tiene unos datos que siguen una distribución normal y el modelo propuesto no tiene especificaciones incorrectas, chi cuadrado debe tener el mismo valor que los grados de libertad, este procedimiento de estimación utiliza las características de la distribución de los datos para ajustar el chi cuadrado cuando esta no se separa de la distribución normal. Este método está implementando en el software estadístico EQS 6.1 y en el MPLUS, seleccionando el método de estimación máxima verosimilitud robusto y MLM respectivamente.

Como indicábamos anteriormente el objetivo principal de un modelo de ecuaciones estructurales es establecer que no existen diferencias estadísticamente significativas entre la matriz de covarianzas de las variables del modelo propuesto y la matriz de la muestra. Para ello se compara cada elemento de la matriz propuesta

en el modelo con el correspondiente elemento de la matriz de la muestra. Cada diferencia detectada entre los elementos de las dos matrices se va acumulando en una medida de residuales; si esta medida de residuales no rebasa un límite previamente establecido, se puede admitir que las matrices son iguales y por lo tanto se acepta el modelo el propuesto. Sin embargo, si la diferencia entre las dos matrices supera el límite propuesto se rechazará o modificará el modelo. Si se decide modificar el modelo habrá que basarse siempre en la teoría existente respecto a la investigación que se esté realizando. Si no se siguiera la teoría sería simple especulación basada en los datos de la muestra.

Para detectar las diferencias entre las matrices de covarianzas o correlaciones se utiliza la prueba de χ^2 y los índices de bondad de ajuste, se han desarrollado muchos índices, a continuación se describen algunos de los índices más utilizados.

- Prueba de Chi cuadrado (χ^2).

Indica la diferencia entre la matriz de varianzas o covarianza propuesta en el modelo y la matriz de varianzas o covarianza de la muestra. Por lo que se trata de obtener el valor más bajo posible. Se busca que la diferencia entre las dos matrices no sea significativa. Si este índice es significativo quiere decir que las dos matrices son diferentes y que por lo tanto el modelo no es válido.

- Índice de ajuste comparativo (CFI).

Este índice fue propuesto por Bentler (1990). Evalúa la mejora respecto a la no-centralidad entre el modelo propuesto y el modelo nulo. El CFI tiene valores entre 0 y 1, donde uno es el ajuste perfecto. Es relativamente independiente del tamaño de la muestra y se considera que tiene un buen ajuste con valores por encima de .95 (Hu y Bentler, 1999).

- Chi cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/gf).

Como a medida que aumenta el tamaño de la muestra aumenta el valor de chi cuadrado (Chen et al., 2008), se ha propuesto chi cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/gf). Se considera que los datos de la muestra ajustan a los datos pro-

puestos en el modelo cuando este índice se encuentra por debajo de 2 o 3, incluso se acepta que esté por debajo de 5.

- Raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA).

Desarrollado por Steiger y Lind (1980) y popularizado por Browne y Cudeck (1993). Se deriva a partir del estadístico χ^2 . Es un indicador indirecto del tamaño de los residuales, es decir de la diferencia entre la matriz de covarianzas de la muestra y la matriz de covarianzas propuestas en el modelo. Evalúa el ajuste en función de los grados de libertad, el tamaño de la muestra y el estadístico χ^2 . Browne y Cudeck (1993) sugieren que valores por debajo de .05 muestran un ajuste perfecto y valores entre .05 y .08 un ajuste adecuado. Chen, Curran, Bollen, Kirby y Paxton (2008) proponen incluir el intervalo de confianza.

Hu y Bentler (1998) indican que un RMSEA basado en el método de estimación ML, es ligeramente sensible a la distribución de los datos y al tamaño de la muestra, moderadamente sensible a sencillas incorrecciones en el modelo y muy sensible a incorrecciones fuertes en el modelo propuesto. Con muestras pequeñas, el RMSEA es muy sensible al método de estimación utilizado; por esto, Ridgon (1996) indica que este indicador se debe utilizar con muestras grandes. Aunque Hutchinson y Olmos (1998), trabajando con datos discretos y no normales, demostraron que utilizando la matriz de correlaciones policóricas y el método de estimación WLS para calcular el ajuste de los datos, el RMSEA no se veía afectado ni por el tamaño de la muestra ni por la complejidad del modelo.

- Criterio de información de Akaike (AIC).

Propuesto por Akaike (1974). Este índice sirve para comparar varios modelos con el mismo conjunto de datos y no para evaluar el ajuste individual de un modelo como los índices descritos anteriormente. Por ejemplo si se va a analizar la validez factorial de un instrumento que puede estar formado por uno, dos o cuatro factores, se compara el AIC para ver cual muestra un mejor ajuste.

Una vez realizada esta breve introducción de los métodos de ecuaciones estructurales pasaremos a describir los análisis de datos para cada objetivo específico.

2.4.1. Objetivo específico 1

En este objetivo específico se persigue obtener evidencias de fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos utilizados. Para ello se describirán los estadísticos descriptivos de los ítems y los indicadores de fiabilidad y de validez de constructo.

El análisis de los estadísticos descriptivos de los datos a utilizar mostrará la distribución de los datos, mientras que analizando la fiabilidad de las escalas podremos conocer la precisión de la medida de cada instrumento.

La fiabilidad se refiere a la proporción de varianza verdadera que hay en la varianza del test. La manera habitual de estimarla es a través del alfa de Cronbach, aunque últimamente se están sugiriendo otros métodos como el omega de McDonald, ya que el alfa de Cronbach supone que los ítems son tau-equivalentes, es decir, que los ítems dependen solo de un factor, que tienen el mismo peso factorial y que la media de los ítems solo difiere en un valor constante (Yang y Green, 2010). Tal y como recomendaba Likert (1932), como indicador de la fiabilidad, también se utilizó el índice de homogeneidad corregido. Este estimador indica en qué medida un ítem correlaciona con el factor, una vez eliminado el efecto del ítem en el factor. Así, si una persona obtiene una alta puntuación en un constructo determinado, para que los ítems sean válidos tienen que tener una alta puntuación, por eso se mide la correlación entre el ítem y el factor.

Para el análisis de la validez de constructo, se realizó un análisis factorial confirmatorio, siguiendo las indicaciones de Jackson, Gillapsy y Purc-Stephenson (2009). Anteriormente especificamos que si se va a realizar una análisis factorial confirmatorio, la forma adecuada de representar la variable latente es a través del método desagrupado; este método implica utilizar la puntuación en los ítems como entrada de datos; como éstos se puntúan en escalas tipo Likert, son datos discre-

tos, por lo tanto se utilizó la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas de los ítems como input para el análisis de los datos y el método de estimación fue el WLS para escalas con pocas variables y el DWLS para el resto de las escalas, ya que no requiere una muestra amplia. El ajuste de los datos al modelo propuesto fue analizado a través de la prueba χ^2 y los siguientes índices de ajustes, χ^2/gl , RMSEA y su intervalo confidencial al 90%.

Para los dos siguientes objetivos específicos, las variables observadas en lugar de ser los ítems, serán las parcelas. La forma más apropiada, acorde a la naturaleza del estudio, de agrupar los ítems y formar las parcelas implica atender a los pesos factoriales (Williams y O'Boyle, 2008). La forma de proceder consiste en añadir a la parcela número uno, de una variable latente determinada, el ítem con el mayor peso factorial y el ítem con el menor peso factorial, en la parcela número dos el ítem con el segundo mayor peso factorial y el ítem con el segundo menor peso factorial, y así sucesivamente.

2.4.2. Objetivo específico 2

En el objetivo específico dos realizaremos dos modelos de ecuaciones estructurales, uno para los factores motivacionales y otro para los emocionales. Es decir, queremos analizar las relaciones entre las variables latentes para probar los dos modelos, el motivacional, en el que el clima predice la orientación a la tarea, ésta predice la motivación intrínseca y, finalmente, el efecto sobre el bienestar es predicho por la motivación intrínseca; y el modelo emocional, donde la atención emocional predice la claridad y ésta, a su vez, tiene un efecto positivo sobre la regulación emocional. Por lo tanto utilizaremos parcelas como entrada de datos, es decir agruparemos los ítems a través de la media de cada parcela, por lo que ahora los datos serán continuos; así que, el método para estimar los índices de ajuste y los parámetros será el de máxima verosimilitud con la corrección de Satorra-Bentler (S-B), ya que, este atenúa el efecto de la no normalidad, muy típica en las ciencias sociales.

Para analizar los modelos de ecuaciones estructurales se utilizó el método de dos pasos sugerido por Anderson y Gerbin (1998) y Kline (2005), así como las

recomendaciones de Jackson et al. (2009). El método de dos pasos sugiere analizar, en primer lugar, el modelo saturado, donde se estiman todos los parámetros que relacionan todos los constructos entre sí (clima, orientación,...), esto es equivalente a un modelo confirmatorio (ver Figura 4.5.).

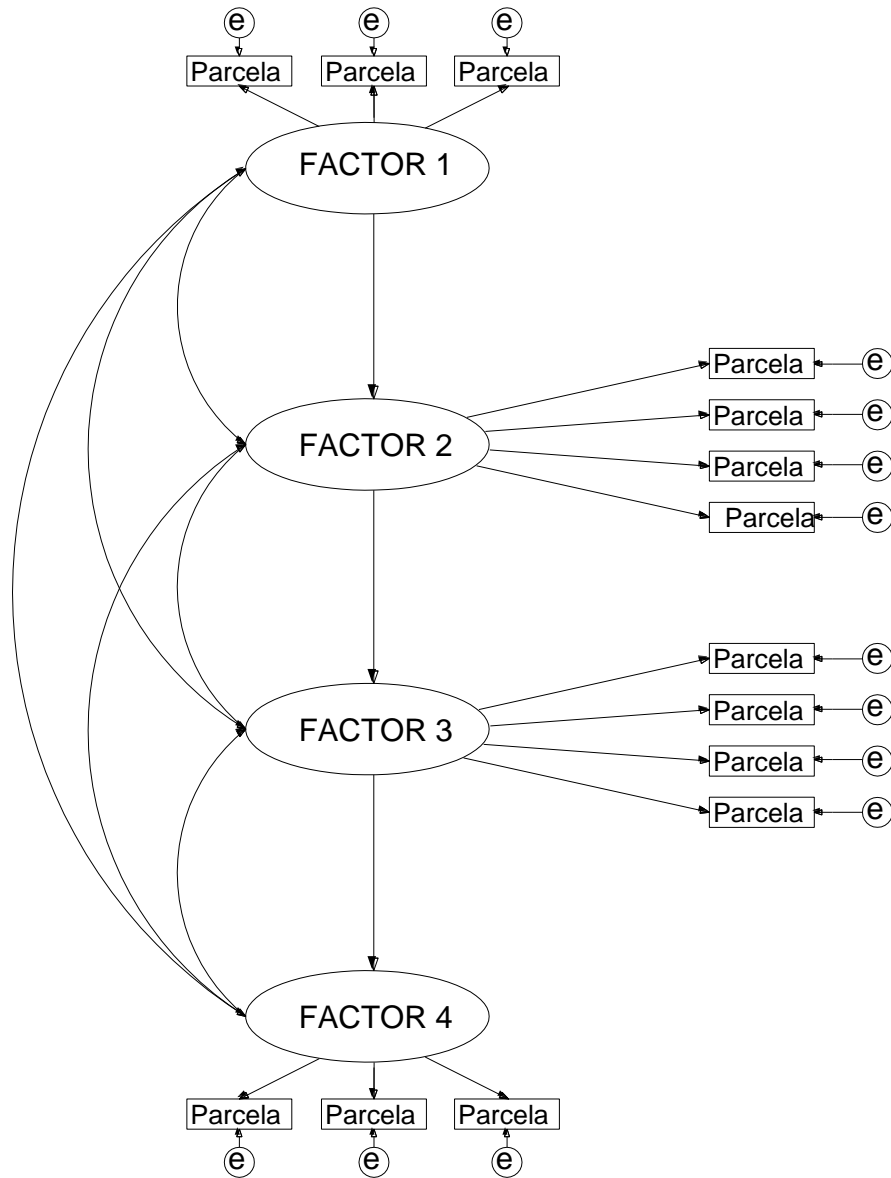


Figura 4.5. Ejemplo de un modelo de medida.

El segundo paso consiste en evaluar el modelo propuesto en la investigación (ver Figura 4.6.).

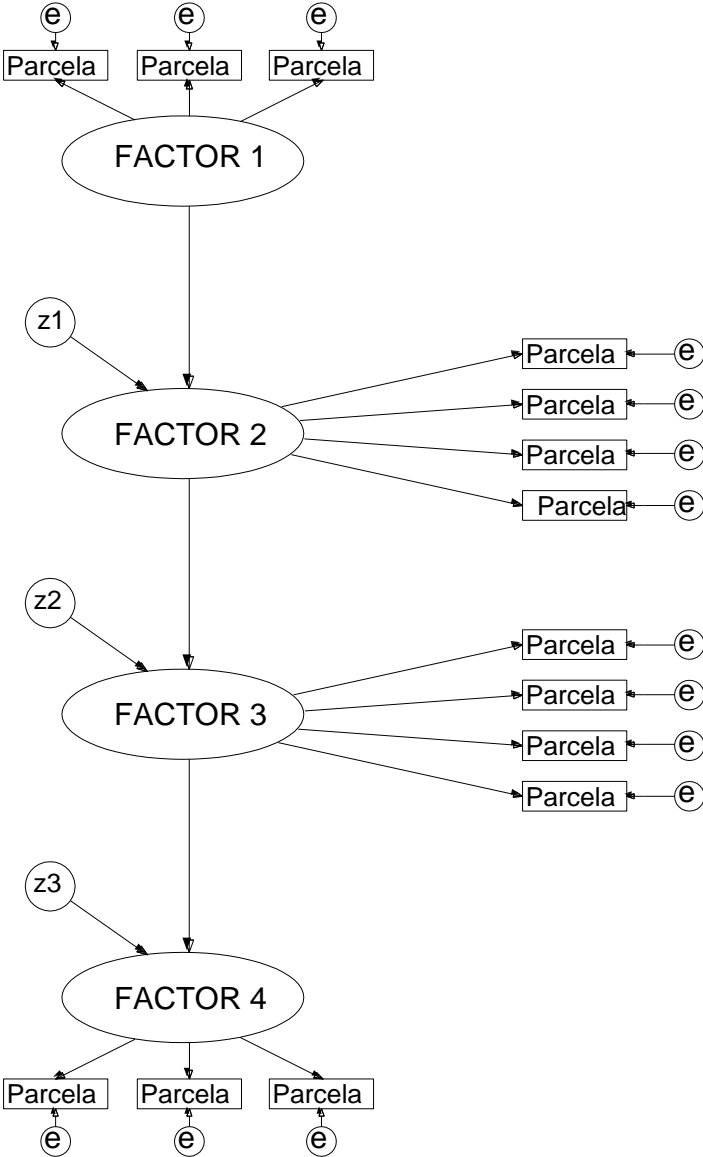


Figura 4.6. Ejemplo de un modelo estructural.

2.4.3. Objetivo específico 3

Siguiendo con las propuestas de Meyer y Sizzi (2007), el objetivo de esta sección es analizar un modelo de comportamiento donde se integren los factores emocionales y los motivacionales en un solo modelo.

Para poder llevar a cabo con éxito esta tarea hemos seguido dos vías, una empírica a través del programa TETRAD IV y otra basada en la literatura sobre los procesos automáticos en la motivación (Levesque y Brown, 2003; Levesque et al., 2007).

El programa estadístico TETRAD IV diseñado para crear, simular, estimar, probar, predecir y buscar modelos causales o estadísticos. Tiene varios algoritmos de búsqueda para inferir modelos, en este estudio utilizamos el MIMBUILD ya que es la más utilizada en este tipo de estudios (Liu, 2009). En este programa también se agrupan los indicadores por variable latente. Por último, le dimos instrucciones al programa para que siguiera las indicaciones de los dos modelos previos, es decir, indicamos al programa que el clima a la tarea antecede a la orientación a la tarea y esta a la motivación intrínseca, igualmente hicimos con la inteligencia emocional percibida, es decir, la atención predice la claridad y ésta a la regulación emocional.

La vía teórica surgió de los trabajos de Levesque y Brown (2007) y Levesque et al., (2008), quienes concluyeron que el *mindfulness* mediaba la relación entre la motivación implícita o automática y la motivación conductual, por lo que nos preguntamos si, como sugieren los autores, algún factor de la inteligencia emocional percibida mediaría entre los factores del modelo motivacional.

Por último, para analizar el posible papel mediador de un factor de la inteligencia emocional percibida en el modelo motivacional se siguieron las indicaciones de Baron y Kenny (1986). Según estos dos autores, para que una variable actúe de mediador debe cumplir las siguientes condiciones: a) el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente debe ser significativo; b) el efecto de la variable independiente sobre la variable mediadora debe ser significativo; c) el efecto de la variable mediadora sobre la variable dependiente debe ser significativo; y d)

una vez incorporado el efecto de la variable mediadora, pueden darse dos casos: que el efecto de la variable dependiente sobre la variable independiente no sea significativo, en este caso se considera que la variable hace de mediador total; también puede ocurrir que el efecto de la variable independiente sobre la dependiente disminuya pero siga siendo significativo, en este caso dicha variable ejercerá como mediador parcial. Además, todos los modelos deben tener un ajuste adecuado a los datos (Álvarez et al. 2009; Holmbeck, 1997).

1. Introducción

En este capítulo se describirán los resultados obtenidos en este trabajo. Comenzaremos mostrando las evidencias de fiabilidad y validez de las escalas y subescalas utilizadas; posteriormente se agruparan los ítems por parcelas; se describirán dos modelos de ecuaciones estructurales, uno formado por factores motivacionales y otro por emocionales; en el tercer objetivo específico se describen los resultados hallados a través del programa TETRAD IV, posteriormente se analiza el rol mediador tanto de la atención como de la claridad entre el clima y la orientación a la tarea, y se finaliza con los tres modelos integradores. En el último apartado se discuten estos resultados.

2. Objetivo específico 1

2.1. Subescala clima tarea del instrumento de medida PMCSQ II

Se realizó un análisis factorial confirmatorio, utilizando como método de estimación el DWLS, con los 15 ítems de la subescala clima tarea. Se hipotetizaron dos modelos de medida, uno consistente en un modelo monofactorial que asumió la existencia de una variable latente referida a clima tarea (Balaguer, Guivernau, Duda

y Crespo, 1997) y otro basado en un modelo de medida con tres factores; importancia de rol, aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora (Newton et al., 2000). Posteriormente se pasó a eliminar algunos ítems, a continuación se describen los estadísticos descriptivos de los ítems definitivos y tres indicadores de fiabilidad, el alfa de Cronbach, el omega de Mc Donald y el índice de homogeneidad.

Análisis Factorial Confirmatorio. En primer lugar se probó el modelo unidimensional. Como se muestra en la Tabla 5.1., los índices de ajuste presentan resultados dispares, el S-B χ^2 y los índices derivados de este (S-B χ^2 /gl y RMSEA) tienen valores por encima de los puntos de corte recomendados, además, los pesos factoriales de los ítems 6, 8 y 22 tienen valores por debajo de .20. Así que, se decidió examinar la estructura factorial del modelo formado por tres factores, mostrando mejores índices de ajuste, S-B χ^2 /gl por debajo de 3 y un RMSEA por debajo .08, también se puede observar una gran mejora en el AIC. En la Tabla 5.1. se pueden observar los índices de ajuste para los dos modelos.

Tabla 5.1.

Índices de ajuste del modelo unidimensional y del modelo de tres factores de la subescala clima tarea con todos los ítems

Modelo	S-B χ^2	gl	S-B χ^2 /gl	RMSEA	I.C. 90%	AIC	CFI
1 factor	463.50	90	5.15	0.10	0.09 , 0.11	523.50	.97
3 factores	256.84	87	2.95	0.07	0.06 , 0.08	322.84	.99

Modificaciones al modelo de 3 factores. Analizando la consistencia interna a través del alfa de Cronbach de cada factor, se observó que si se elimina el ítem 19 (En mi equipo, el entrenador/a anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje) perteneciente a la subescala aprendizaje cooperativo, el alfa de Cronbach varía de .81 a .84 y, respecto al factor igualdad de rol, eliminado el ítem 8 (En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo) la fiabilidad de la escala varía de .65 a .74. Además, analizando la correlación entre los errores residuales de los ítems se puede apreciar que el error residual del ítem 19 presenta correlaciones con los errores residuales de los ítems 9,

28, 29, 12, 18 y 25. Por otra parte, el ítem 8 presentó un peso factorial muy bajo (.07). Se procedió a eliminar estos dos ítems.

Análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems definitivos

En la Tabla 5.2. se puede observar los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems seleccionados. Asimismo, la correlación entre el factor aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora es $r = .69$, entre éste e importancia de rol $r = .73$; y entre aprendizaje cooperativo e importancia de rol $r = .65$.

Tabla 5.2.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de los ítems finales de la subescala clima tarea

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
9	3.56	1.13	-.31	-.83	.66	.82	.78
28	3.59	1.15	-.47	-.60	.69	.80	.81
29	3.52	1.13	-.31	-.70	.77	.72	.91
6	3.94	.99	-.69	-.11	.36	.76	.46
12	3.66	1.13	-.42	-.67	.51	.73	.68
14	4.07	.87	-.78	.34	.50	.73	.61
18	3.68	1.19	-.65	-.40	.51	.73	.71
22	3.59	1.00	-.24	-.37	.37	.75	.40
25	3.76	1.01	-.54	-.25	.60	.71	.76
27	3.82	1.02	-.58	-.20	.52	.72	.65
3	4.09	1.02	-.96	.23	.52	.71	.72
4	3.83	1.14	-.63	-.56	.54	.69	.84
17	3.97	1.07	-.78	-.16	.64	.57	.82

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna para el factor aprendizaje cooperativo fue $\alpha = .84$, $\omega = .87$, para esfuerzo/mejora $\alpha = .76$, $\omega = .80$, por último, para el factor importancia de rol $\alpha = .74$, $\omega = .80$. Los valores para el índice de homogeneidad de cada subescala fueron todos superiores a .36. Los pesos factoriales obtuvieron valores por encima de .46 (Ver Tabla 5.2.).

Evidencias de la estructura factorial

Para evaluar la estructura factorial de la subescala tarea del instrumento PMCSQ II realizamos un AFC, compuesto por los ítems definitivos formando tres factores, tres ítems en el factor importancia de rol, tres ítems en el factor aprendizaje cooperativo y siete ítems en el factor esfuerzo/mejora. Los índices de ajuste para este modelo fueron S-B $\chi^2 = 129.38$ ($p = 0.00$), S-B $\chi^2/\text{gl} = 2.09$, RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .06), CFI = .99.

2.2. Trait Meta Mood Scale

Se realizó un análisis factorial confirmatorio con los 24 ítems de la escala Trait Meta Mood. Se utilizó como método de estimación el DWLS. Se hipotetizó un modelo de medida, consistente en un modelo de tres factores, atención, claridad y reparación emocional, que asumió la existencia de una variable latente referida a inteligencia emocional percibida. Posteriormente se procedió a eliminar un ítem que presentaba problemas. A continuación se describen los estadísticos descriptivos de los ítems, por último se muestran indicadores de fiabilidad y las evidencias de validez factorial con los ítems definitivos.

Análisis Factorial Confirmatorio. Los índices estadísticos para evaluar el ajuste de los datos al modelo son los siguientes: S-B $\chi^2 = 558.16$ ($p = 0.00$); S-B $\chi^2/\text{gl} = 2.27$; RMSEA = .06 (LO 90 = .05; HI 90 = .06); CFI = .95.

Modificaciones al modelo. Analizando la consistencia interna a través del alfa de Cronbach de cada factor, se observó que si se elimina el ítem 23 (Tengo mucha energía cuando me siento feliz) perteneciente a la subescala atención, el alfa de

Cronbach varía de .81 a .82; además, este ítem presenta una distribución espuria, por lo que se procedió a su eliminación.

Análisis de los estadísticos descriptivos de los ítems finales

La Tabla 5.3. presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los 23 ítems seleccionados, 8 para el factor atención, 8 para el factor claridad y 7 para el factor reparación. Se puede observar que todos los valores de asimetría y curtosis están por debajo de los valores 2 y 7. La correlación entre el factor atención y claridad emocional fue $r = .34$, entre ésta y reparación emocional $r = .48$, y entre atención emocional y reparación emocional $r = .12$.

Tabla 5.3.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de los ítems de la escala TMMS

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
1	3.73	.94	-.31	-.52	.51	.81	.64
2	3.31	1.03	.03	-.76	.61	.80	.72
3	3.69	1.03	-.33	-.62	.55	.81	.65
4	3.78	.97	-.53	-.07	.62	.80	.73
5	2.73	1.22	.26	-.91	.39	.83	.39
6	2.93	1.21	.13	-.90	.54	.81	.64
7	3.07	1.04	.05	-.61	.68	.79	.80
8	3.31	1.02	-.10	-.66	.58	.81	.71
9	3.79	1.13	-.62	-.49	.44	.78	.55
10	3.28	1.03	-.06	-.56	.62	.75	.74
11	3.69	1.01	-.38	-.65	.50	.77	.55
12	3.48	1.01	-.21	-.53	.43	.78	.52
13	3.44	.89	-.01	-.44	.45	.78	.61
14	3.22	1.16	-.05	-.90	.60	.76	.70
15	3.31	.96	.04	-.49	.48	.78	.55
16	3.49	.93	-.28	-.31	.51	.77	.65
17	3.65	1.14	-.50	-.64	.53	.79	.65
18	3.54	1.16	-.41	-.72	.68	.77	.78
19	3.02	1.20	.04	-.88	.63	.77	.76
20	3.46	1.13	-.30	-.69	.70	.76	.80
21	3.27	1.14	-.26	-.72	.47	.80	.60
22	3.89	.98	-.73	.15	.44	.80	.57
24	3.49	1.10	-.34	-.49	.50	.79	.56

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna de la subescala atención fue $\alpha = .83$, $\omega = .86$, para la subescala claridad $\alpha = .79$, $\omega = .82$ y para la subescala reparación $\alpha = .82$, $\omega = .85$. Los valores para el índice de homogeneidad de cada subescala fueron todos superiores a .39.

Evidencias de validez estructural o factorial

Para evaluar la estructura factorial de la escala TMMS realizamos un análisis factorial confirmatorio compuesto por los tres factores, 8 ítems en el factor atención, 8 ítems en el factor claridad y 7 ítems en el factor reparación. Los índices de ajuste para este modelo fueron S-B $\chi^2 = 500.49$ ($p = 0.00$); S-B $\chi^2/df = 2.20$; RMSEA = .06 (LO 90 = .05; HI 90 = .06); CFI = .96. Además todos los pesos factoriales estuvieron por encima de .39 (Tabla 5.3.).

2.3. Subescala orientación a la tarea del cuestionario TEOSQ

Se hipotetizó un modelo de medida, consistente en un modelo monofactorial que asumió la existencia de una variable latente referida a orientación a la tarea. En este caso, ya que no se elimina ningún ítem, se empieza describiendo los análisis descriptivos, a continuación, los indicadores de fiabilidad y se termina con los índices de validez de constructo.

Análisis de los estadísticos descriptivos

La Tabla 5.4. muestra los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems que han sido utilizados en este estudio.

Tabla 5.4.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de la los ítems del factor orientación a la tarea de la escala TEOSQ

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
1	3.87	.91	-.15	-.99	.57	.80	.19
2	3.93	1.08	-.72	-.27	.43	.83	.73
3	4.08	.94	-.89	.40	.66	.79	.55
4	4.19	.91	-.97	.51	.55	.81	.80
5	4.03	.93	-.53	-.58	.72	.78	.60
6	3.92	.89	-.35	-.54	.59	.80	.86
7	4.35	.92	-1.36	1.16	.52	.81	.71

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna calculada a través del alfa de Cronbach fue de $\alpha = .83$ y a través de $\omega = .82$. La correlación ítem-test o índice de homogeneidad en ningún caso obtuvo valores por debajo de de .43 (Ver tabla 5.4.).

Análisis factorial confirmatorio

Los resultado de los índices estadísticos utilizados para evaluar el ajuste de los datos al modelo fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 17.39$ ($p = 0.24$); $\chi^2/gl = 1.24$; RMSEA = .03 (LO 90 = .00; HI 90 = .06); CFI = .99. Los valores de los pesos factoriales fueron superiores a .19 (Tabla 5.4.).

2.4. Escala de motivación deportiva (SMS)

Se hipotetizó un modelo de medida, consistente en un modelo de tres factores, motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes y motivación intrínseca hacia el logro, que asumió la existencia de una variable latente referida a la motivación intrínseca. Al igual que en el caso anterior, se empieza describiendo los análisis descriptivos, a continuación se muestran los indicadores de fiabilidad y se termina con las evidencias de validez de constructo.

Análisis de los estadísticos descriptivos

La Tabla 5.5. presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems que han sido utilizados en este estudio.

Tabla 5.5.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de la los ítems del factor tarea de la escala SMS

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
2	5.11	1.54	-.52	-.45	.57	.76	.67
4	4.63	1.74	-.29	-.82	.57	.76	.82
23	4.79	1.67	-.37	-.73	.64	.72	.83
27	4.65	1.69	-.28	-.76	.64	.72	.61
1	5.49	1.39	-.76	.06	.49	.76	.68
13	5.54	1.39	-.83	.27	.67	.66	.71
18	5.69	1.39	-.94	.14	.60	.70	.70
25	5.06	1.48	-.52	-.31	.53	.74	.82
8	5.00	1.64	-.42	-.72	.71	.81	.84
12	5.34	1.43	-.77	.21	.71	.81	.84
15	5.28	1.40	-.59	-.02	.71	.81	.79
20	4.69	1.69	-.35	-.69	.68	.83	.77

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna de la escala completa calculada a través del $\alpha = .91$. Para la subescala: conocimiento $\alpha = .79$, $\omega = .82$, para la subescala experiencias estimulantes $\alpha = .77$, $\omega = .82$ y para la subescala logro $\alpha = .86$, $\omega = .88$. La correlación ítem-test o índice de homogeneidad en ningún caso obtuvo valores por debajo de de .49

Análisis factorial confirmatorio

Los resultados de los índices estadísticos para evaluar el ajuste de los datos al modelo son los siguientes: S-B $\chi^2 = 175.01$ ($p = .00$); $\chi^2/gl = 3.43$; RMSEA = .08 (LO 90 = .07; HI 90 = .09); CFI = .98

2.5. Escala de autoestima de Rosenberg

Se hipotetizó un modelo de medida, consistente en un modelo monofactorial que asumió la existencia de la variable latente autoestima. Como método de estimación se utilizó el WLS. Se comienza describiendo los estadísticos descriptivos, posteriormente, se procede a detallar los indicadores de fiabilidad y se concluye con las evidencias de validez de constructo.

Análisis de los estadísticos descriptivos

La Tabla 5.6. presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems que han sido utilizados en este estudio. Se puede observar que los valores de asimetría y curtosis están por debajo del valor absoluto 1.

Tabla 5.6.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de la escala de autoestima

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
1	3.33	.63	-.64	.61	.45	.57	.62
2	3.37	.57	-.45	.78	.40	.59	.62
3	3.41	.64	-.85	.79	.50	.54	.75
4	3.19	.80	-.98	.80	.32	.64	.52
5	3.42	.67	-.98	.86	.35	.61	.54

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna calculada fue a través de $\alpha = .65$ y de $\omega = .75$. El índice de homogeneidad obtuvo valores por encima de .32. Los pesos factoriales se encuentran todos por encima de .52 (Ver Tabla 5.6.).

Análisis factorial confirmatorio

Los índices estadísticos para evaluar si los datos de la muestra ajustan a lo propuesto en el modelo cumplían con los puntos de corte recomendados: $\chi^2 = 15.77$ ($p = 0.00$); $\chi^2/gl = 3.15$; RMSEA = .07 (LO 90 = .04; HI 90 = .12); CFI = .99. Con respecto a los pesos factoriales todos los ítems mostraron índices adecuados (Tabla 5.6.).

2.6. La subescala emociones positivas del instrumento apoyo a la autonomía en contextos de vida.

Se hipotetizó un modelo de medida, consistente en un modelo monofactorial que asumió la existencia de la variable latente emociones positivas. Se utilizó como método de estimación el WLS. En este caso también se comienza con el análisis de

los estadísticos descriptivos, a continuación se detallan los indicadores de fiabilidad y se termina con las evidencias de validez de constructo.

Análisis de los estadísticos descriptivos

La tabla 5.7. presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de los ítems que han sido utilizados en este estudio.

Tabla 5.7.

Estadísticos descriptivos y fiabilidad de la subescala emociones positiva

Ítem	Media	D.T.	Asimetría	Curtosis	Índice de homogeneidad corregido	Alfa si se elimina el ítem de la subescala	Peso factorial
1	6.19	1.18	-1.62	2.45	.82	.80	.95
2	6.13	1.22	-1.59	2.31	.85	.78	.98
3	5.90	1.29	-1.01	.19	.64	.88	.77
4	6.46	.93	-1.96	3.94	.64	.87	.78

Análisis de la fiabilidad

La consistencia interna fue de $\alpha = .87$, $\omega = .92$. Además el índice de homogeneidad corregido mostró valores por encima de .64.

Análisis factorial confirmatorio

Los resultados de los índices estadísticos para evaluar si los datos de la muestra ajustan a lo propuesto en el modelo cumplían con los puntos de corte recomendados: $\chi^2 = 2.65$ ($p = 0.24$); $\chi^2/gl = 1.32$; RMSEA = .03 (LO 90 = .00; HI 90 = .10); CFI = .97. Con respecto a los pesos de regresión estandarizados todos los ítems mostraron índices adecuados.

3. Construcción y análisis descriptivos de las parcelas

Tal y como explicamos en el apartado de análisis de datos para reducir el número de parámetros a estimar se agruparán los ítems en parcelas atendiendo al peso factorial. Las variables latentes quedarán reflejadas tal y como se muestra en la Tabla 5.8.

En la Tabla 5.9. se muestran los estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio (media, desviación estándar, asimetría y curtosis). Como se puede observar, los índices de asimetría y curtosis univariados se sitúan por debajo de 2.

El análisis de correlación bivariada (ver Tabla 5.9.) mostró que, exceptuando las correlaciones entre las parcelas de los mismos factores o variables latentes, las correlaciones más altas se manifestaron entre la motivación intrínseca hacia el logro y la motivación intrínseca hacia el conocimiento ($r = .73$). La correlación más baja tuvo lugar entre el parcela atención 2 y autoestima ($r = -.11$).

Tabla 5.8.

Parcelas por variable latente

Variable latente	Parcelas	Ítems
Clima tarea	Aprendizaje cooperativo	9, 28 y 29
	Esfuerzo / Mejora	6, 12, 14, 18, 22, 25 y 27
	Importancia de Rol	3, 4 y 17
Orientación a la tarea	Orientación 1	1, 6 y 7
	Orientación 2	3 y 4
	Orientación 3	2 y 5
Motivación intrínseca	Conocimiento	2, 4, 23 y 27
	Estimulantes	1, 13, 18 y 25
	Logro	8, 12, 15 y 20
Atención emocional	Atención 1	5, 7 y 3
	Atención 2	1, 8 y 4
	Atención 3	2 y 6
Claridad emocional	Claridad 1	10, 12 y 15
	Claridad 2	9, 11 y 14
	Claridad 3	13 y 16
Reparación emocional	Reparación 1	18 y 22
	Reparación 2	19 y 21
	Reparación 3	20 y 24
Autoestima	Autoestima 1	1 y 10
	Autoestima 2	3 y 7
	Autoestima 3*	4
Emociones positivas	**	*

NOTA: * El ítem 4 del factor autoestima no formará parte de ninguna *parcela* porque se necesitan al menos tres indicadores por variable latente para evitar problemas de identificación.

** Las emociones positivas no se han agrupado en *parcelas* para evitar problemas de identificación.

Tabla 5.9.

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las parcelas

Ítems	Me- dia	D.T.	Asi- metría	Cur- tosis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aprendizaje Coop.	3.56	.99	-.39	-.51	1.00	.54	.50	.25	.18	.14	.18	.19	.15	.07
Esfuerzo / Mejora	3.79	.67	-.39	.04		1.00	.53	.31	.33	.29	.28	.24	.31	.03
Importancia de Rol	3.96	.88	-.69	-.16			1.00	.20	.20	.16	.19	.17	.13	-.01
Orientación 1	4.03	.74	-.33	-.63				1.00	.65	.63	.47	.47	.49	.11
Orientación 2	4.22	.79	-.94	.47					1.00	.62	.34	.39	.43	.07
Orientación 3	3.96	.76	-.24	-.88						1.00	.46	.47	.53	.16
M.I. Conocimiento	4.81	1.36	.22	1.43							1.00	.65	.73	.17
M.I. Estimulantes	5.45	1.09	-.56	.03								1.00	.71	.11
M.I. Logro	5.08	1.29	-.44	-.13									1.00	.14
Atención 1	3.16	.82	.00	-.59										1.00
Atención 2	3.36	.90	-.03	-.52										
Atención 3	3.45	.76	.05	-.45										
Claridad 1	3.57	.74	-.22	-.28										
Claridad 2	3.50	.80	-.13	-.58										
Claridad 3	3.36	.75	-.07	-.29										
Reparación 1	3.45	.88	-.23	-.32										
Reparación 2	3.41	.95	-.30	-.56										
Reparación 3	3.57	.91	-.39	-.27										
Autoestima 1	3.38	.53	-.71	.91										
Autoestima 2	3.30	.58	-.60	.41										
Autoestima 3	3.37	.57	-.45	.78										
E. Positivas 1	6.19	1.18	-1.62	2.45										
E. Positivas 2	6.13	1.22	-1.59	2.31										
E. Positivas 3	5.90	1.29	-1.01	.19										
E. Positivas 4	6.46	.93	-1.96	3.94										

Tabla 5.9. continuación

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las parcelas

Ítems	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Aprendizaje Coop.	.08	.10	.10	.06	.10	.17	.16	.11	.14	.07	.03	.23	.25	.23	.27
Esfuerzo / Mejora	.13	.15	.25	.23	.17	.21	.16	.12	.18	.12	.12	.24	.21	.26	.26
Importancia de Rol	.06	.08	.17	.19	.10	.15	.10	.10	.18	.06	.02	.21	.20	.20	.26
Orientación 1	.18	.20	.22	.23	.22	.25	.24	.21	.25	.21	.17	.22	.25	.25	.26
Orientación 2	.16	.20	.26	.24	.25	.21	.18	.20	.18	.16	.11	.19	.21	.23	.24
Orientación 3	.21	.20	.25	.17	.22	.23	.17	.14	.20	.25	.19	.13	.16	.16	.20
M.I. Conocimiento	.28	.24	.15	.11	.10	.18	.10	.08	.14	.20	.13	.29	.30	.32	.33
M.I. Estimulantes	.15	.17	.24	.18	.20	.24	.17	.15	.24	.28	.15	.26	.32	.29	.36
M.I. Logro	.20	.20	.21	.17	.21	.18	.12	.07	.13	.24	.20	.18	.22	.24	.28
Atención 1	.60	.68	.14	.11	.22	.09	.07	-.10	-.08	.05	.04	-.07	-.05	-.01	-.07
Atención 2	1.00	.67	.20	.15	.17	.13	.04	-.03	-.11	.05	.06	.04	.06	.04	-.02
Atención 3		1.00	.23	.22	.26	.16	.14	.03	.02	.04	.08	.01	.03	.05	.02
Claridad 1			1.00	.57	.55	.26	.24	.21	.19	.09	.12	.15	.17	.20	.11
Claridad 2				1.00	.61	.37	.28	.33	.37	.10	.14	.14	.16	.15	.11
Claridad 3					1.00	.28	.30	.25	.15	.10	.09	.14	.15	.13	.15
Reparación 1						1.00	.65	.56	.32	.13	.10	.15	.19	.22	.11
Reparación 2							1.00	.59	.24	.12	.07	.10	.17	.20	.11
Reparación 3								1.00	.33	.04	.06	.14	.19	.18	.16
Autoestima 1									1.00	.38	.28	.27	.30	.23	.29
Autoestima 2										1.00	.38	.21	.21	.12	.16
Autoestima 3											1.00	.04	.07	.00	.11
E. Positivas 1												1.00	.88	.59	.60
E. Positivas 2													1.00	.62	.63
E. Positivas 3														1.00	.50
E. Positivas 4															1.00

4. Objetivo específico 2

En esta sección se realizarán y analizarán dos modelos estructurales, uno compuesto por los factores motivacionales y otro por los factores emocionales. Como se indicó en el apartado análisis de datos, se seguirá el procedimiento de dos pasos sugerido por Anderson y Gerbing (1988) y por Kline (2005).

4.1. Análisis de ecuaciones estructurales del modelo de factores motivacionales

Paso 1. Modelo de medida

Los índices de ajuste para el modelo saturado fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 177.40$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/gf = 1.89$; CFI = .97; RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .06). En la Figura 5.1. podemos observar como las correlaciones entre los factores varían entre $r = .25$, clima y autoestima, y $r = .68$, orientación y motivación.

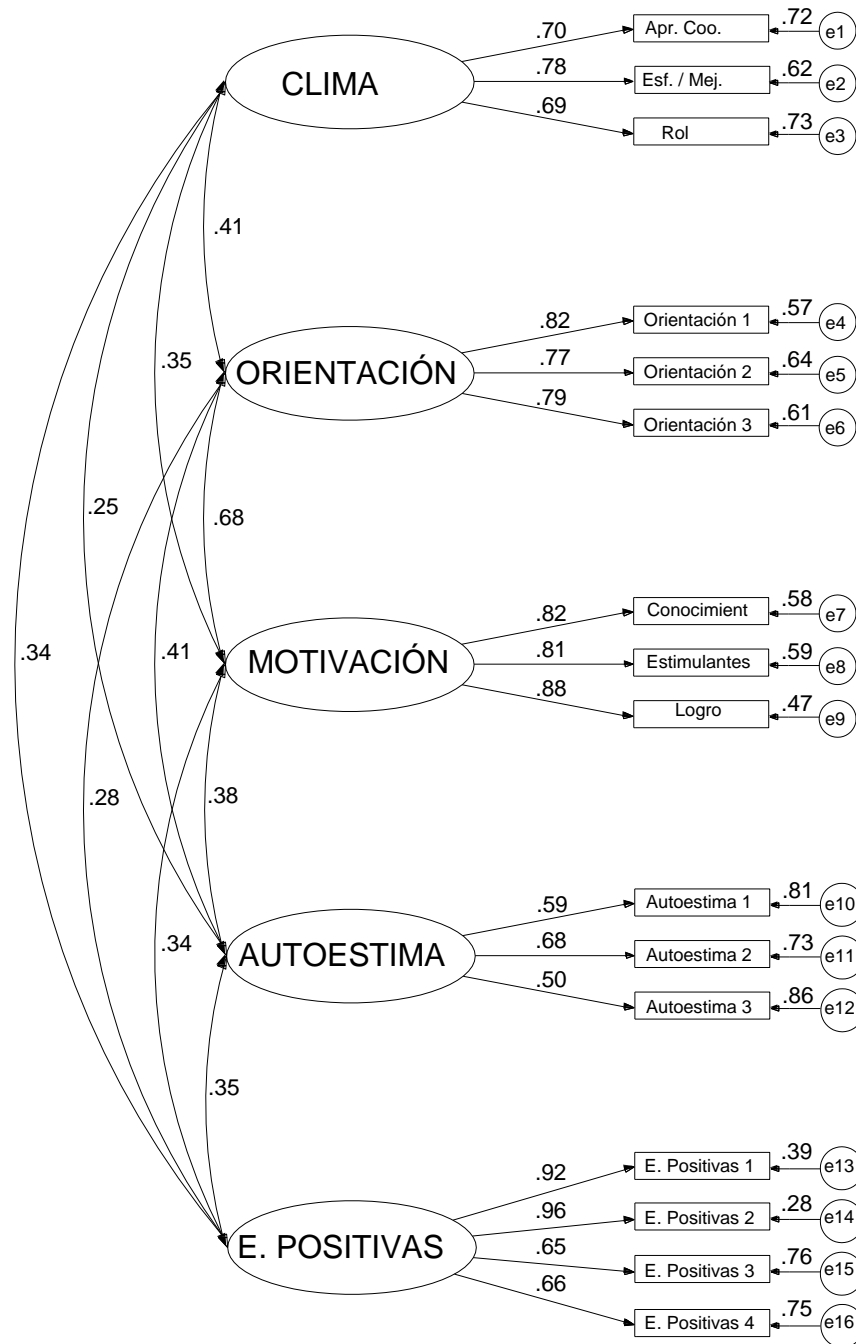


Figura 5.1. Modelo de medida compuesto por los factores motivacionales.

Paso 2. Modelo de ecuaciones estructurales

Los índices de ajuste para el modelo propuesto fueron: S-B $\chi^2 = 212.06$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/df = 2.12$; CFI = .95; RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .06). Además, todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Respecto a las relaciones encontradas en el modelo de ecuaciones estructurales, tal y como se observa en la Figura 5.2. el clima tarea predecía positivamente la orientación a la tarea ($\beta = .43$); la orientación a la tarea predecía de forma positiva sobre la MI ($\beta = .70$) y la MI mostró un efecto positivo sobre la autoestima ($\beta = .41$) y sobre las emociones positivas ($\beta = .36$).

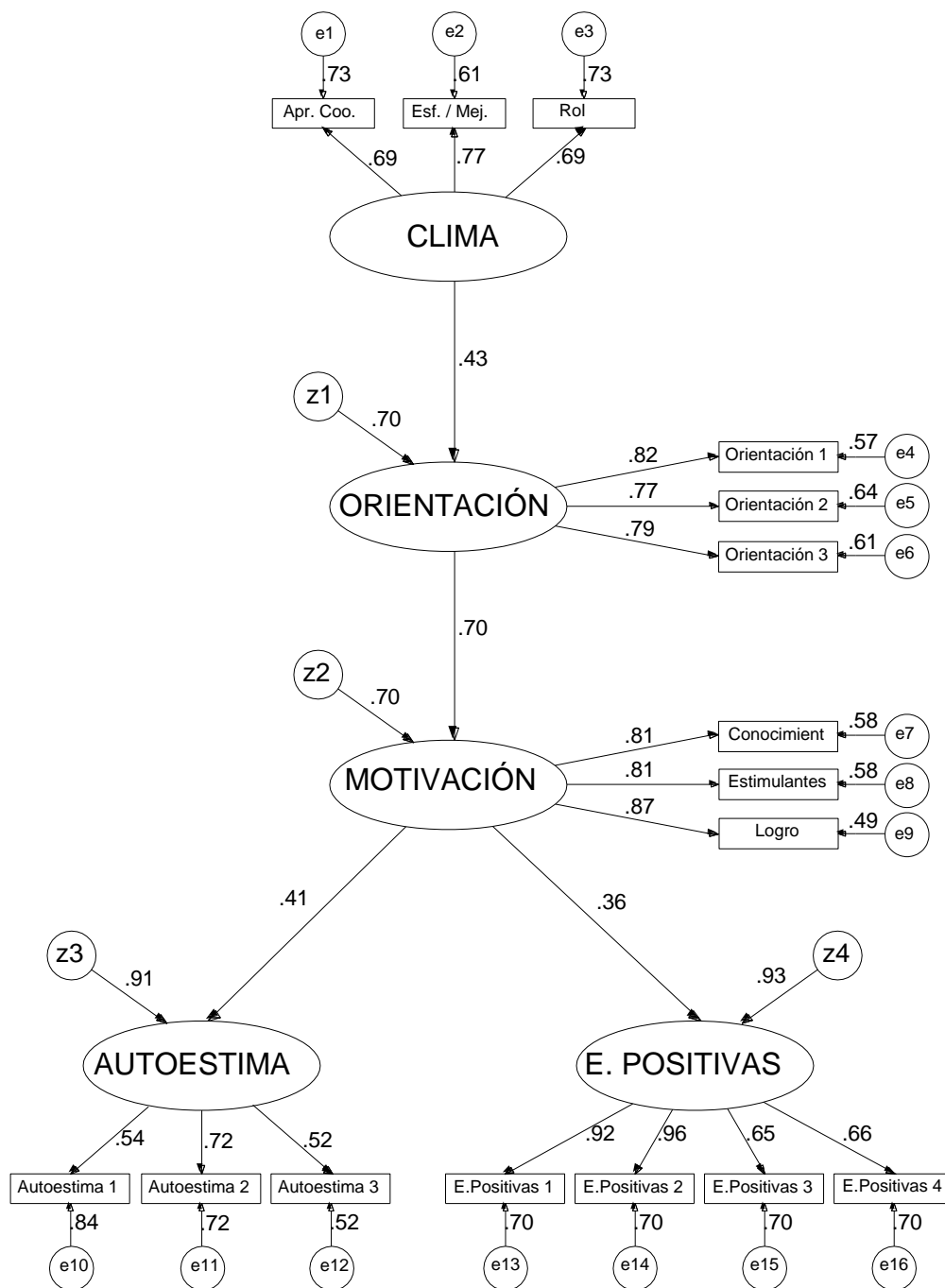


Figura 5.2. Modelo estructural del compuesto por los factores motivacionales.

4.2. Análisis del modelo de ecuaciones estructurales de los factores emocionales

Paso 1. Modelo de medida

Los índices de ajuste para el modelo saturado fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 194.10$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/\text{gl} = 2.11$; CFI = .97; RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .07). En la Figura 5.3. podemos observar el modelo de medida, ahí se puede comprobar que la relación más baja se da entre los factores atención y autoestima y entre atención y emociones positivas $r = -.01$ y $r = .01$, respectivamente, mientras que la más alta se da entre claridad y reparación $r = .48$.

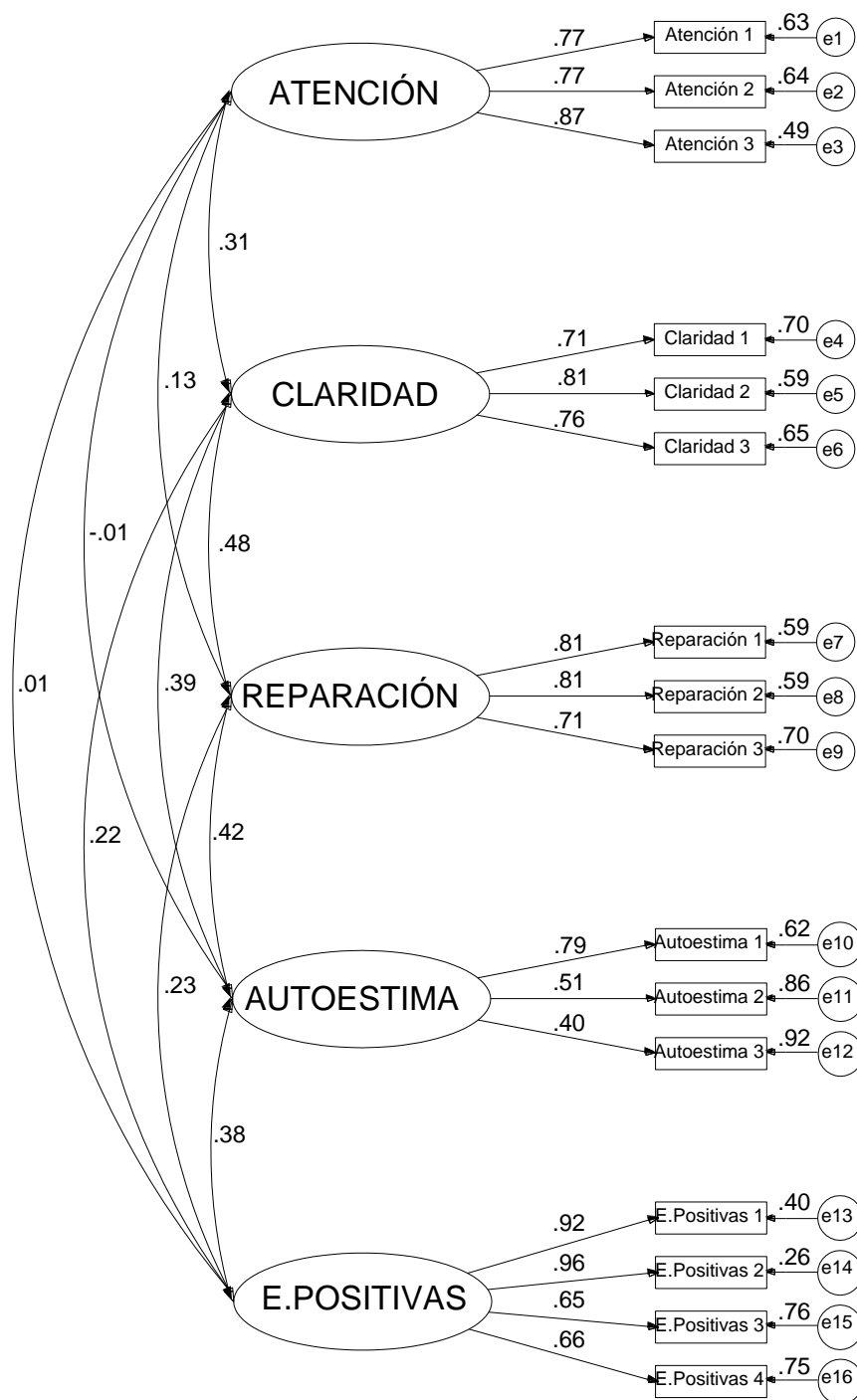


Figura 5.3. Modelo de medida compuesto por los factores emocionales.

Paso 2. Modelo de ecuaciones estructurales

Los índices de ajuste para el modelo propuesto fueron: S-B $\chi^2 = 124.69$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/df = 2.28$; CFI = .95; IFI = .95; RMSEA = .06 (LO 90 = .05; HI 90 = .07). Además, todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Respecto a las relaciones encontradas en el modelo de ecuaciones estructurales, como se puede observar en la Figura 5.4. la atención predecía positivamente la claridad ($\beta = .31$); ésta tenía un efecto significativo y positivo sobre la reparación emocional ($\beta = .50$), por último la reparación predecía la autoestima ($\beta = .42$) y las emociones positivas ($\beta = .26$).

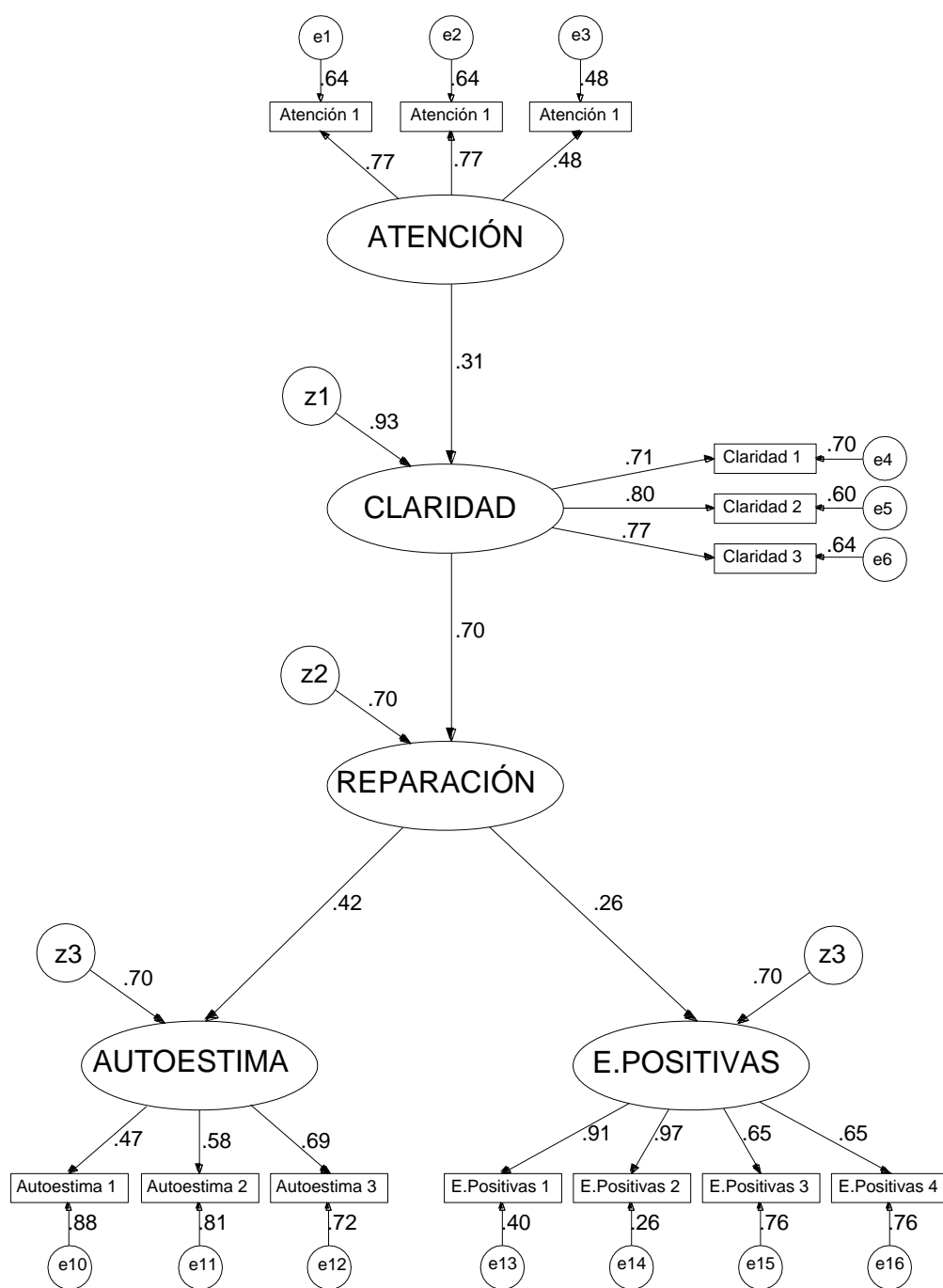


Figura 5.4. Modelo estructural compuesto por los factores motivacionales.

5. Objetivo específico 3

En este apartado veremos el modelo integrador que propone el *software* TETRAD IV, posteriormente, siguiendo los trabajos de Levesque y Brown (2008) y Levesque et al. (2007), quienes plantearon que el *mindfulness* o la inteligencia emocional podían mediar en una secuencia motivacional, por lo tanto, se analizará el papel mediador de la atención y la claridad emocional entre el clima motivacional y la orientación, para ello seguiremos las indicaciones de Baron y Kenny (1986) y, terminaremos, con los modelos de ecuaciones estructurales que integran tanto factores motivacionales como emocionales, para este último paso, seguiremos el método de dos pasos, en el que primero se analiza el modelo de medida y después el modelo estructural.

5.1. Modelo propuesto por TETRAD IV

El modelo propuesto por el paquete estadístico se puede observar en la Figura 5.5, donde cada elipse representa a una variable latente.

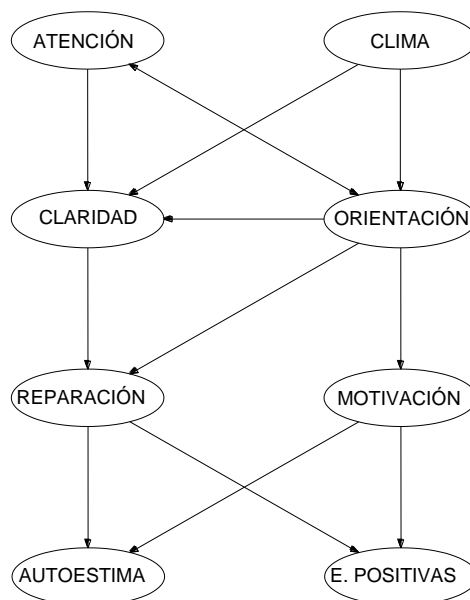


Figura 5.5. Modelo propuesto por TETRAD IV.

5.2. Rol mediador de la atención emocional entre la percepción del clima tarea y la orientación a la tarea

La percepción del clima tarea sobre la orientación a la tarea es significativo ($\beta = .42$; $p < .01$); el efecto de la percepción del clima tarea sobre la atención es significativo ($\beta = .14$; $p < .01$); el efecto de la atención sobre la orientación a la tarea es significativo ($\beta = .26$; $p < .01$); como se puede observar en la Figura 5.6. el efecto de la percepción del clima tarea (incorporado el efecto de la atención) sobre la inteligencia emocional percibida sigue siendo significativo pero inferior ($\beta = .39$; $p > .01$). Por lo tanto se acepta que la atención emocional juega un papel de moderador o mediador parcial entre el clima y la orientación a la tarea; además, los índices de ajuste para el modelo son satisfactorios: S-B $\chi^2 = 35.84$ ($p \geq 0.05$); $\chi^2/gf = 1.49$; CFI = .99; RMSEA = .04 (LO 90 = .00; HI 90 = .06).

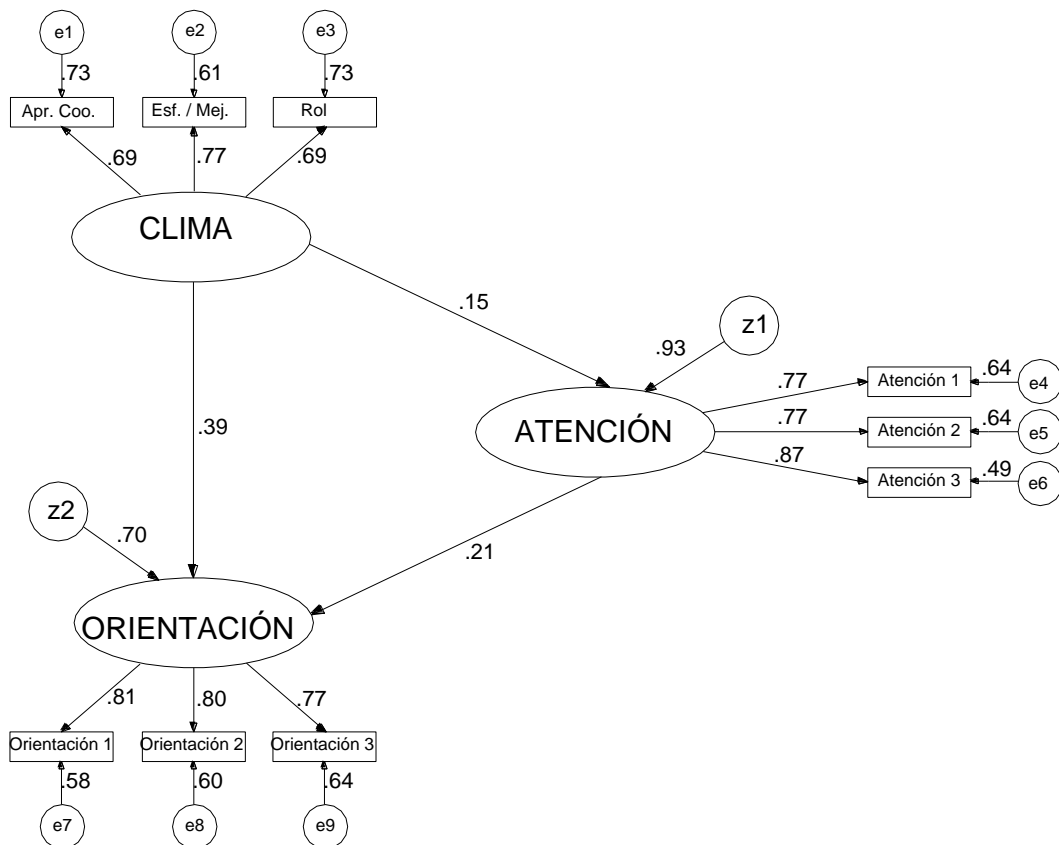


Figura 5.6. Análisis del rol mediador de la atención emocional.

5.3. Rol mediador de la claridad emocional entre la percepción del clima tarea y la orientación a la tarea

Como vimos en el apartado anterior el efecto de la percepción del clima tarea sobre la orientación a la tarea es significativo ($\beta = .42$; $p < .01$); el efecto de la percepción del clima tarea sobre la claridad es significativo ($\beta = .29$; $p < .01$); el efecto de la claridad sobre la orientación a la tarea es significativo ($\beta = .38$; $p < .01$); como se puede observar en la Figura 5.7. el efecto de la percepción del clima tarea (incorporado el efecto de la claridad) sobre la claridad sigue siendo significativo pero inferior ($\beta = .34$; $p > .01$). Por lo tanto, se acepta que la claridad emocional juega un papel de mediador parcial entre el clima tarea y la orientación a la tarea, además los índices de ajuste para el modelo son satisfactorios: S-B $\chi^2 = 39.06$ ($p \geq 0.03$); $\chi^2/\text{gl} = 1.63$; CFI = .99; RMSEA = .04 (LO 90 = .02; HI 90 = .06).

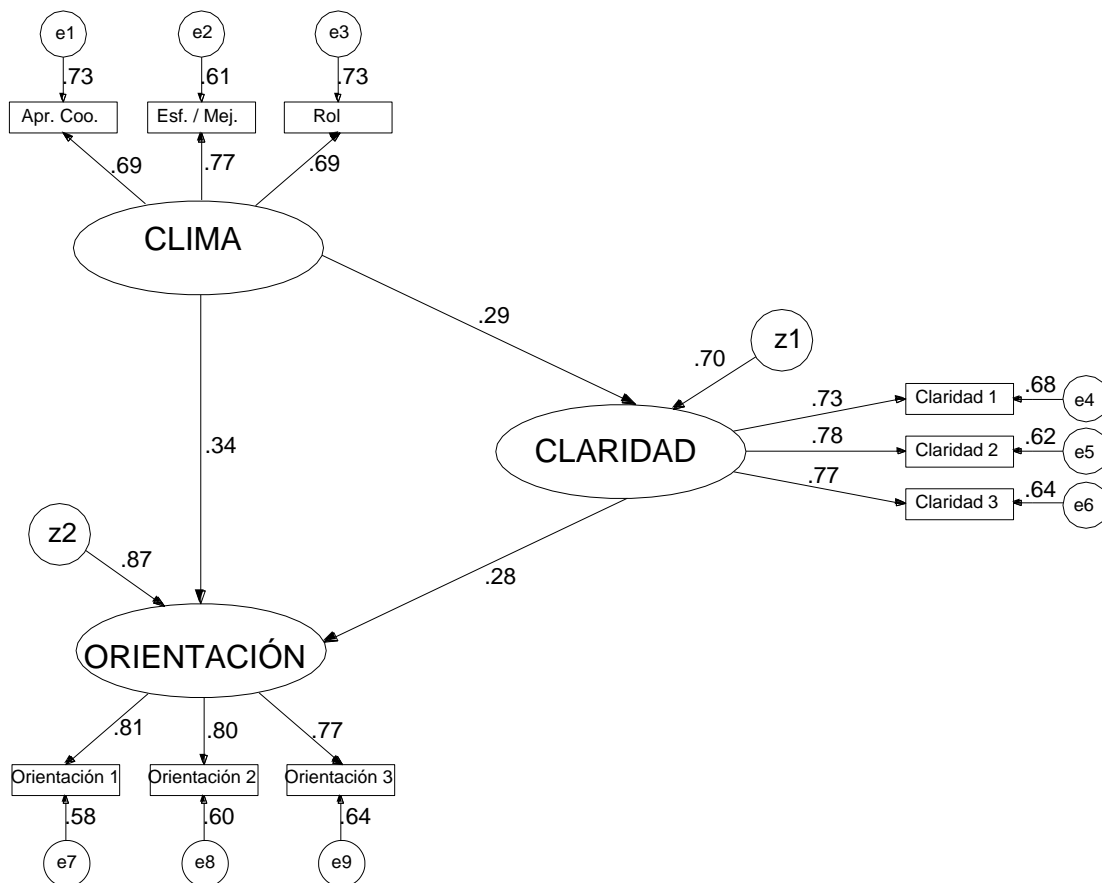


Figura 5.7. Análisis del rol mediador de la atención emocional.

5.4. Análisis de los modelos de ecuaciones estructurales

Paso 1. Modelo de medida

Los análisis del modelo de ecuaciones estructurales fueron llevados a cabo para probar las relaciones propuestas entre todas las variables latentes del modelo. Los índices de ajuste fueron los siguientes: S-B $\chi^2 = 429.87$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/df = 1.74$; CFI = .95; RMSEA = .04 (LO 90 = .03; HI 90 = .05). Los parámetros del modelo se pueden observar en la Figura 5.8.

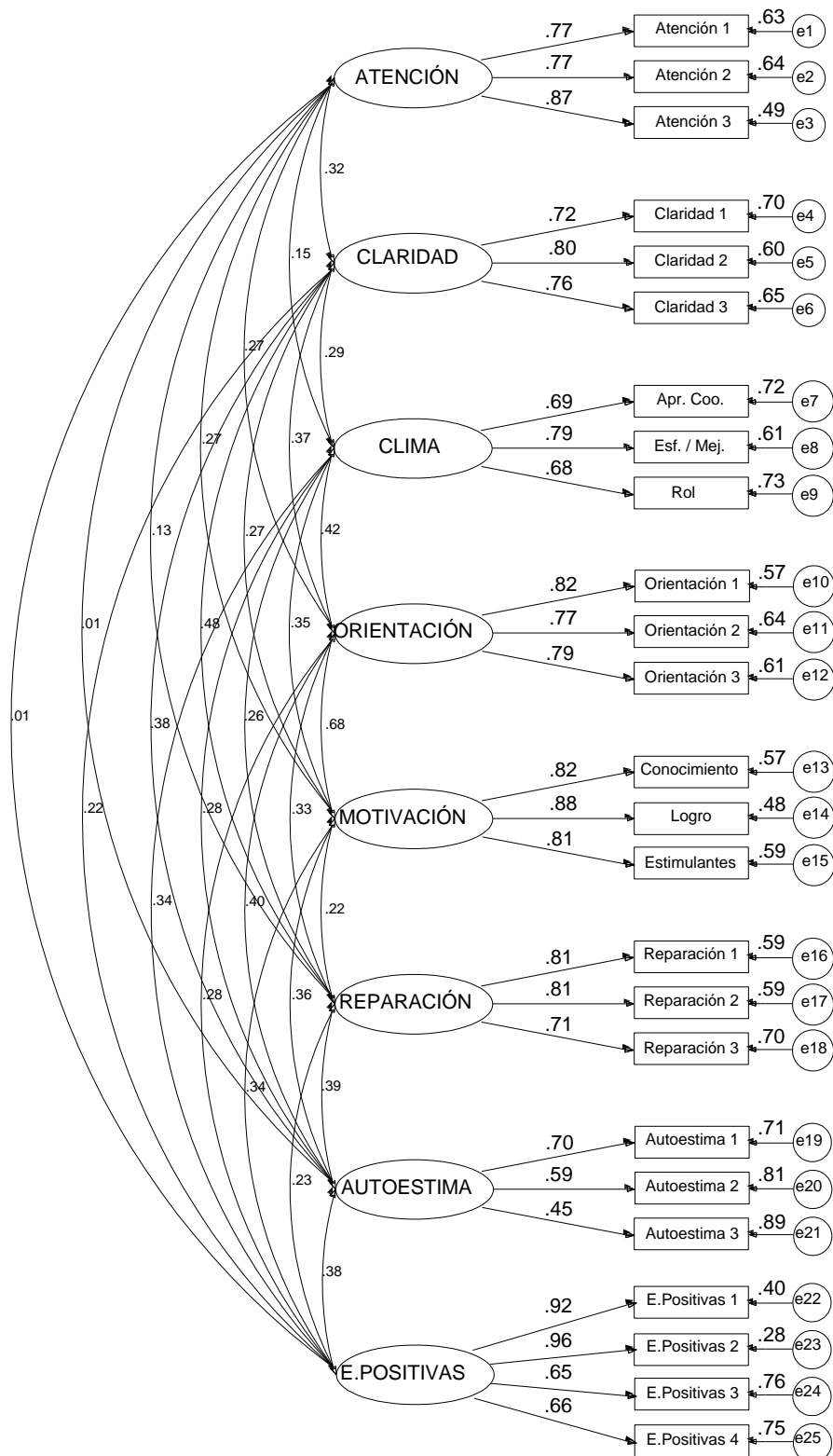


Figura 5.8. Modelo de medida.

Paso 2. Modelos estructurales

Modelo 1

Los índices de ajuste para el modelo propuesto por el programa TETRAD IV fueron: S-B $\chi^2 = 467.37$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/gf = 1.78$; CFI = .94; RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .05); AIC = -56.63. Además, todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Respecto a las relaciones encontradas en el modelo de ecuaciones estructurales, el clima tarea predecía positivamente la orientación a la tarea ($\beta = .44$) y la claridad emocional ($\beta = .16$), esta era predicha por la atención emocional ($\beta = .22$) y por la orientación a la tarea ($\beta = .25$), y esta última tenía un efecto positivo sobre la motivación intrínseca ($\beta = .69$) y sobre la regulación emocional ($\beta = .18$). La motivación intrínseca y la regulación emocional tenían un efecto significativo sobre la autoestima ($\beta = .34$, $\beta = .30$) y sobre las emociones positivas ($\beta = .31$, $\beta = .17$), respectivamente. Por último, ésta el porcentaje de varianza explicada de la autoestima es 24% y de las emociones positivas 15% (Ver Figura 5.9.).

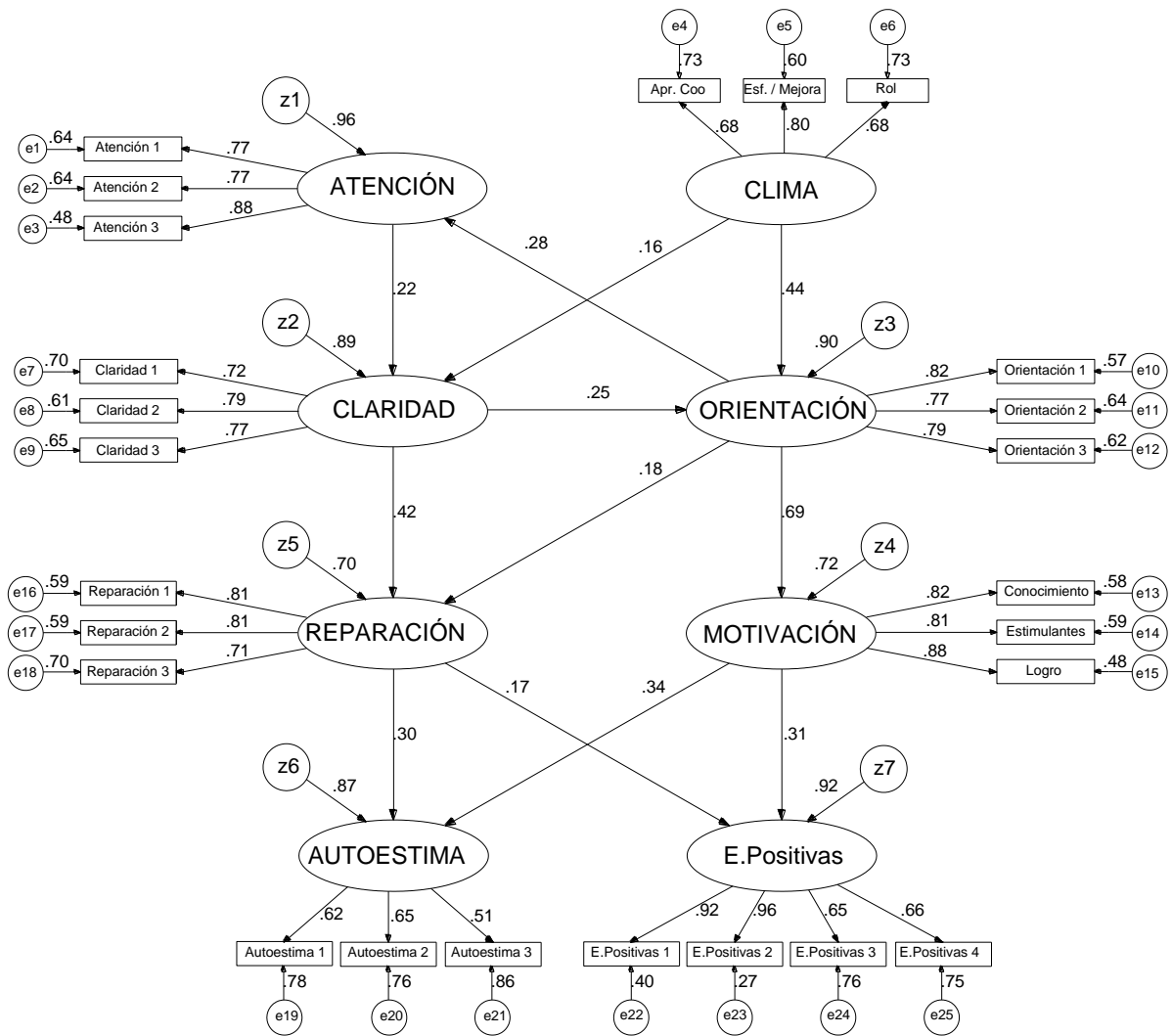


Figura 5.9. Modelo estructural 1.

Modelo 2

Los índices de ajuste del modelo 2, que propone la mediación de la atención entre el clima y la orientación, han sido: S-B $\chi^2 = 512.49$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/df = 2.24$; CFI = .93; RMSEA = .05 (LO 90 = .04; HI 90 = .06); AIC = -15.57. Al igual que en el modelo 1 todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Respecto a las relaciones encontradas en el SEM, indicar que el porcentaje de varianza explicada de la autoestima es del 22% y del 1% para las emociones positivas. Ver Figura 5.10.

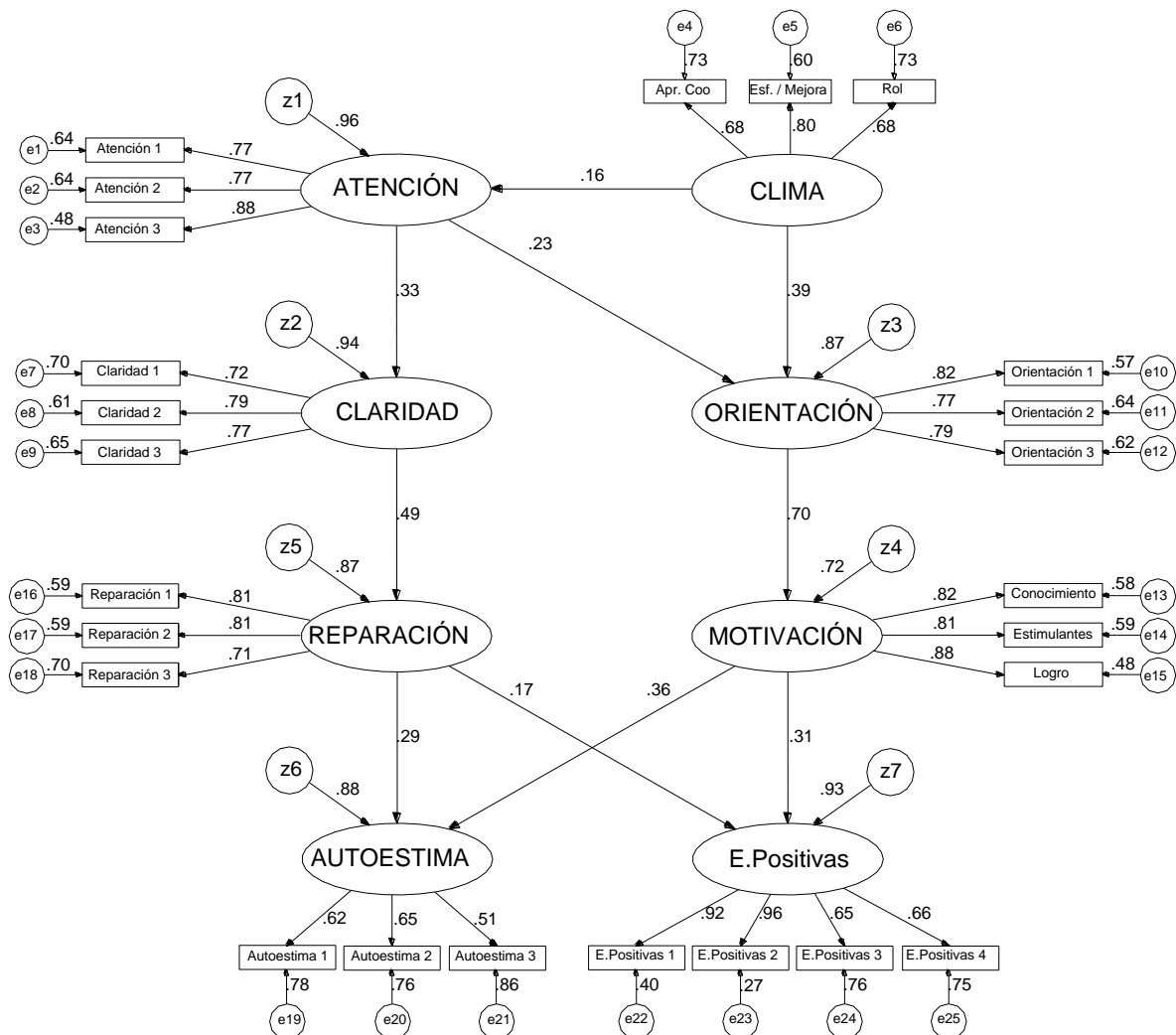


Figura 5.10. Modelo estructural 2.

Modelo 3

En este modelo, donde la claridad media los efectos entre el clima y la orientación, los índices de bondad de ajuste han sido: S-B $\chi^2 = 490.92$ ($p \geq 0.00$); $\chi^2/df = 1.86$; CFI = .94; RMSEA = .04 (LO 90 = .04; HI 90 = .05); AIC = -37.07. Igual que en los modelos 1 y 2 todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Respecto a las relaciones encontradas en el SEM, destacar que el porcentaje de varianza explicada de la autoestima es 23% mientras que de las emociones positivas un 15% (Ver Figura 5.11.).

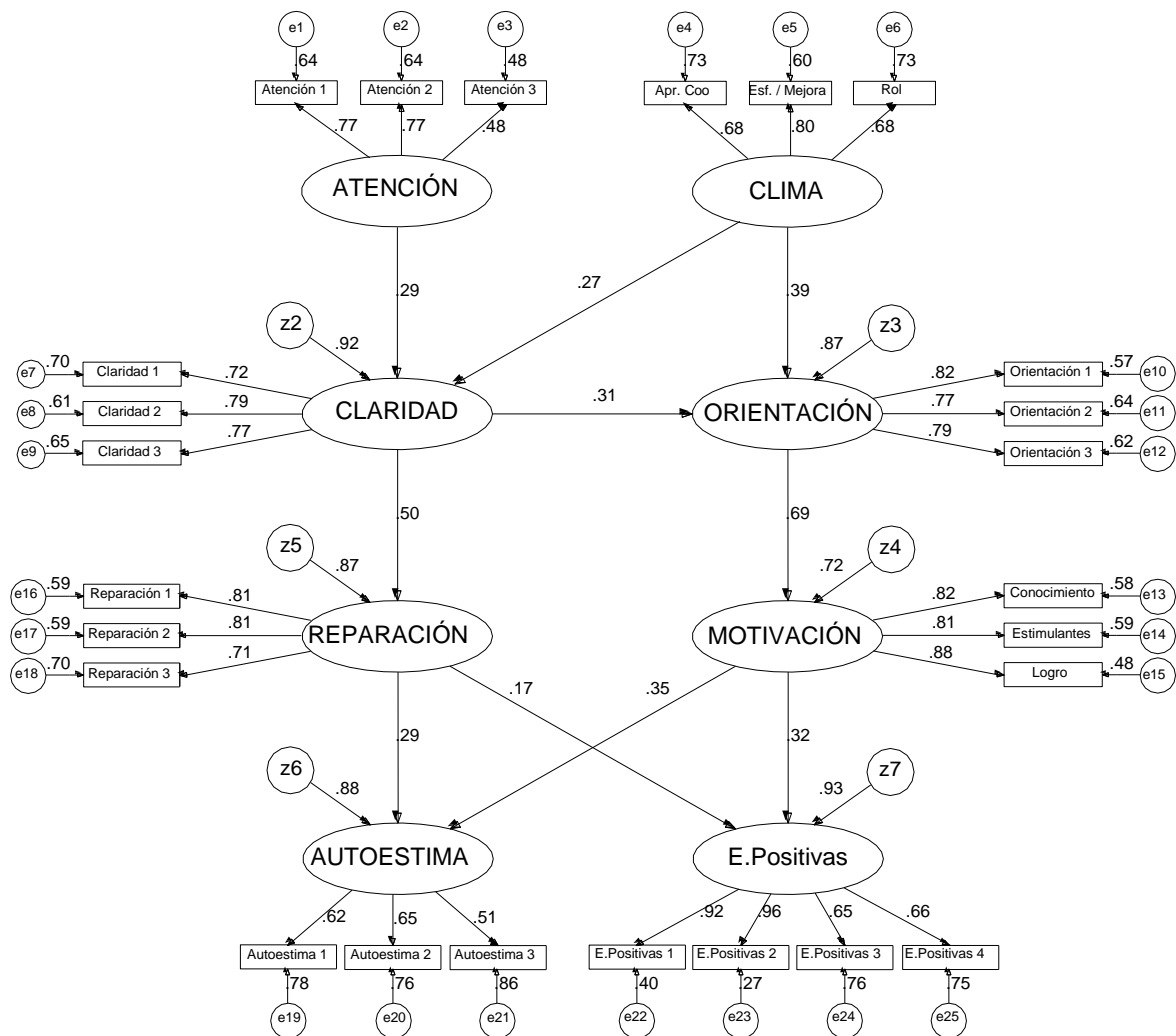


Figura 5.11. Modelo estructural 3.

En la tabla 5.10. podemos ver que el modelo 1 presenta el valor más bajo en χ^2 , aunque también es el modelo con el menor número de grados de libertad. Llama la atención la valencia negativa de los índices de Akaike. Dale Glaser (1999) aclara que debido a la fórmula del $AIC = \chi^2 - 2 \text{ gl}$, puede darse AIC con valores negativos, y que a menor valor del AIC mayor ajuste del modelo. También se observa que en general los valores son muy parecidos entre los tres, aunque son algo mejores para el modelo 1 y peores para el modelo 2.

Tabla 5.10.

Índices de ajuste para los tres modelos propuestos

Modelo	S-B χ^2	gl	S-B χ^2/gl	RMSEA	I.C. 90%	AIC	CFI
Modelo 1	467.37	262	1.78	.05	.04 , .05	- 56.62	.95
Modelo 2	512.49	264	2.24	.05	.05 , .06	-15.57	.93
Modelo 3	499.92	265	1.88	.05	.04 , .05	-30.79	.94

6. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este trabajo fue proponer un modelo explicativo que integrara factores motivacionales y emocionales en la explicación del bienestar de los deportistas a través de dos indicadores, la autoestima y las emociones positivas. Para ello, a partir del objetivo principal se establecieron tres objetivos específicos; en el primero, se planteó el análisis de la fiabilidad y validez de constructo de los instrumentos utilizados, en el segundo se pusieron a prueba dos modelos, por un lado, el modelo motivacional y por otro el modelo emocional y por último, en el tercer objetivo específico, se planteó una propuesta para integrar ambos modelos.

A partir del primer objetivo específico se procedió a analizar la validez de constructo y la fiabilidad de los instrumentos utilizados: TMMS (Fernández-Berrocal et al., 2004), Clima Tarea de la escala PMCSQ (Newton et al., 2000), orientación a la tarea del TEOSQ (Duda, 1989), motivación intrínseca del instrumento SMS (Pelletier et al., 1989), escala de autoestima de Rosenberg (1989) y emociones positi-

vas de la escala de Percepción de Autonomía en Contextos de Vida (Blais y Valle-
rand, 1991).

Respecto al instrumento TMMS, cuando se analizó la validez de constructo se observó que el ítem 23 del factor reparación emocional tenía un peso factorial muy bajo, es decir se trataba de un ítem que no discriminaba bien entre sujetos con altas y bajas puntuaciones (McDonald, 1999). Además, este ítem (Tengo mucha energía cuando me siento feliz) no parece haber sido traducido correctamente, ya que en inglés: *"I don't have much energy when I am happy"*, traducido literalmente al español equivaldría a "no tengo mucha energía cuando estoy contento" y, como podemos ver, no corresponde al incorporado en la versión original de escala. Una vez eliminado este ítem, se examinó la fiabilidad de la escala, se observó que el factor reparación se vio afectado positivamente por la eliminación del ítem 23 y que los índices de fiabilidad de los tres factores fueron satisfactorios. En cuanto a la validez factorial, se examinó a través de un análisis factorial confirmatorio y los resultados confirmaron la estructura de tres factores propuesta por los autores originales (Salovey et al., 1995).

Basándonos por un lado en Balaguer et al. (1997) y, por otro, en Duda et al. (2000), propusimos dos modelos, en el primero todos los ítems representaban el factor tarea y en el segundo los ítems se agrupaban en tres factores, importancia de rol, aprendizaje cooperativo y esfuerzo/mejora. Observándose que ajustaba mejor el modelo propuesto por Duda et al. (2000). Posteriormente, se analizaron los índices de fiabilidad y de validez, mostraron que había dos ítems que presentaban problemas para el uso adecuado de la escala. Tanto el ítem 8 (En mi equipo, el entrenador/a anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje), como el ítem 19 (En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo) afectaban negativamente a la fiabilidad de sus factores; además, los índices de modificación presentados por el paquete estadísticos LISREL 8.54, señalaban que los errores de estos dos ítems deberían correlacionarse con los errores de otros ítems de la escala. Además, el peso factorial del ítem 8 era bajo. Por estas razones, se decidió examinar las propiedades psicométricas eliminando estos dos ítems, mostrando mejores índices de fiabilidad y validez. En cuan-

to a la fiabilidad, los índices reportados tanto a través del alfa de Cronbach y el omega de McDonald fueron adecuados, también fueron satisfactorios los índices de validez factorial.

Respecto al factor tarea de la escala TEOSQ, nos encontramos con un ítem (Soy el único que puede hacer el gesto, la jugada o habilidad en cuestión) que tenía un peso factorial de .19, aún así decidimos no eliminarlo porque no afectaba negativamente al alfa de Cronbach y porque se trata de una escala con una larga tradición investigadora.

En cuanto a la escala de autoestima de Rosenberg y el factor emociones positivas de la escala de Percepción de Autonomía en Contextos de Vida, los índices de fiabilidad y de validez fueron satisfactorios, además los pesos factoriales nos indicaban que los ítems eran buenos indicadores de los constructos que evalúan.

Por lo tanto, podemos concluir que los instrumentos utilizados en esta tesis doctoral presentan evidencias de fiabilidad y validez de constructo, por lo que consideramos adecuado su utilización para cumplir con el objetivo fundamental, es decir, proponer un modelo integrador de factores emocionales y motivacionales.

El segundo objetivo específico consistió en probar los modelos teóricos propuestos por diferentes autores, tanto para las variables motivacionales como emocionales de forma separada.

El modelo motivacional propuesto integraba las aportaciones de diferentes autores, donde el clima motivacional percibido predecía la orientación a la tarea (Smith et al., 2009), ésta predecía la motivación intrínseca (Duda et al., 1995), y por último, la motivación intrínseca predecía el bienestar (Vallerand, 1997). Respecto a la relación entre el clima motivacional percibido y la orientación a la tarea, teniendo en cuenta que el estudio se realizó al final de la temporada, los resultados coinciden con estudios anteriores (Smith et al., 2009; Boyce et al., 2009) donde la orientación a la tarea de los deportistas se ve influenciada por el clima percibido. Esto implicaría que tras una temporada donde los jugadores perciben que el entrenador hace hincapié en el esfuerzo y la mejora personal, trata a todos por igual y, ade-

más, se enseñan unos a otros, los jugadores tenderán a evaluar su competencia de un modo autorreferencial, es decir, intentarán mejorar sus resultados anteriores y se sentirán con éxito cuando aprendan nuevos movimientos.

Respecto a la relación predictiva de la orientación a la tarea sobre la motivación intrínseca, partimos de los postulados de deCharms (1968) y Duda et al. (1995) y se tuvo en cuenta la visión multifactorial de la motivación intrínseca planteada por Vallerand (1997). Los resultados son coincidentes con los estudios anteriores en los que se establece que los deportistas orientados a la tarea tienen una mayor motivación intrínseca. Así, un deportista que evalúa su éxito de un modo autorreferencial practicará deporte por el placer inherente a la práctica deportiva (Cecchini et al., 2004), también querrá mejorar y saber más de su deporte (Nicholls, 1984), y por último, como argumenta Cervelló (1999), un deportista orientado a la tarea practicará deporte para conseguir logros o retos, coincidiendo con el último factor propuesto por Vallerand, la motivación intrínseca hacia el logro. En esta investigación, se observó que la orientación a la tarea tiene un fuerte efecto positivo sobre la motivación intrínseca, lo que implica que si un jugador siente que las claves del éxito son mejorar, esforzarse y aprender nuevas técnicas, las razones o motivos por los que hará deporte serán más intrínsecas, es decir, practicará deporte porque disfrutará, sabrá más acerca de su deporte y además logrará nuevos retos, es decir estará motivado intrínsecamente para hacer deporte.

La última parte del modelo de factores motivacionales se sitúa dentro de las premisas de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Congruente con las investigaciones de otros autores (Balaguer et al., 2008; Blanchard et al., 2009), proponíamos que la motivación intrínseca tendría un efecto positivo sobre el bienestar de los deportistas. Los resultados han apoyado esta hipótesis dado que la motivación intrínseca predecía positiva y significativamente la autoestima y las emociones positivas. Así, podemos concluir que un deportista que haga deporte para saber más, conseguir nuevos retos o simplemente por el placer inherente al deporte tendrá una mayor autoestima y se sentirá mejor mientras practica deporte.

A modo de resumen, podemos decir que un equipo en el que el entrenador intente que sus jugadores se centren en la mejora personal, se enseñen unos a

otros y trate a los deportistas por igual, conseguirá que se sientan competentes cuando mejoran y se esfuercen; además esto conllevará que los deportistas practiquen deporte por motivos intrínsecos, placer, conocimiento y nuevos retos que, a su vez, les llevará a un mayor bienestar.

Respecto al modelo formado por los factores emocionales, habíamos descrito como Ghorbani et al., (2002) identifican la atención a las emociones como el input, la claridad emocional como el proceso, y la reparación emocional como el resultado. Nuestro estudio apoya este planteamiento al haber encontrado que la atención tenía un efecto positivo en la claridad emocional y esta sobre la reparación emocional. Esto implicaría que un deportista que presta atención a sus sentimientos y emociones, podrá “verlos y sentirlos” con mayor claridad y será capaz de regular o reparar con mayor facilidad sus estados de ánimo. Por otra parte, otros estudios han demostrado el efecto significativo que tiene la reparación emocional en el bienestar (Extremera et al, 2009; Landa et al., 2009), es decir, las variables emocionales predicen el bienestar psicológico. Los resultados de nuestro modelo emocional mostraron una relación directa y significativa entre la regulación y los indicadores de bienestar psicológico (autoestima y emociones positivas). En este sentido podemos entender que los deportistas que son capaces de pensar en cosas alegres o que intentan tener una visión optimista cuando están tristes, se valorarán de forma más positiva.

Como decíamos al inicio de la discusión el objetivo final de esta tesis es proponer un modelo que integre los factores motivacionales y los emocionales, para ello hemos seguido dos vías, una teórica y otra empírica, utilizando el software TETRAD IV.

El primer modelo analizado se realizó atendiendo a los procedimientos mecanicistas (Hair et al, 1999) que nos ofrecía TETRAD. Se probó un modelo en el que el clima motivacional percibido predecía la orientación a la tarea y esta predecía tanto los tres factores de la inteligencia emocional percibida como la motivación intrínseca. Además, la reparación emocional y la motivación intrínseca predecían tanto la autoestima como las emociones positivas. Los resultados mostraron un ajuste satisfactorio, aunque las predicciones propuestas por el programa no res-

ponden a estudios previos sobre el tema y podrían estar afectadas por singularidades de la muestra utilizada.

Posteriormente, planteamos otros dos modelos en los que, tanto la atención como la claridad emocional, mediarían la relación entre el clima motivacional percibido y la orientación a la tarea. Para estos dos modelos seguimos por los trabajos de Levesque y Brown (2007) y Levesque et al., (2008), quienes señalan que hay factores que pueden afectar al proceso entre la motivación implícita y la motivación explícita, ya que las personas que prestan mayor atención al entorno o a sus sensaciones internas estarán menos influenciadas por la motivación implícita, debido a la menor repercusión de los procesos automáticos. Por la tanto, puede haber dos vías por las que el clima motivacional o la motivación implícita puede predecir la orientación a la tarea, una en la que se presta atención y/o se perciben con claridad las sensaciones internas y externas, y otra vía en la que no se presta tanta atención o no se perciben con la misma nitidez.

Dado que existían dos posibilidades de mediación, antes de probar los modelos analizamos si los dos factores de la inteligencia emocional percibida mediarían la relación entre el clima motivacional y la orientación, para ello seguimos las indicaciones de Baron y Kenny (1986) y comprobamos que tanto la claridad como la atención ejercían un papel de mediador parcial. También observamos que la claridad emocional predecía con más fuerza la orientación motivacional, y reducía en mayor medida el efecto del clima motivacional sobre la orientación. La claridad puede tener un efecto mediador más fuerte porque el deportista no sólo presta atención a las claves emocionales, sino que, además, las entiende con mayor claridad. Un deportista que no tenga tan claros los sentimientos acerca del entrenador y del resto de los compañeros se dejará llevar por la “corriente” que predomine. Si en el equipo se valora que para tener éxito hay que aprender nuevas técnicas y movimientos, el deportista con baja claridad pensará lo mismo, pero si la filosofía del equipo es pensar que para tener éxito hay que hacer lo que sea y ser siempre el mejor, este deportista pensará igual. Sin embargo, un deportista con mayores niveles de claridad percibirá mejor lo que promueve el entrenador y podrá hacer un juicio personal sobre ello.

A partir de las investigaciones analizadas, los resultados del segundo objetivo específico y los análisis de mediación, se plantearon dos modelos estructurales teóricos. El primero (modelo 2) en el que la atención emocional predice la claridad emocional y media la relación entre el clima motivacional percibido y la orientación a la tarea y, el segundo, (modelo 3) que plantea que la atención predice la claridad emocional y ésta media la relación entre el clima motivacional y la orientación a la tarea.

Los resultados mostraron que el modelo 3 presenta, ligeramente, mejores índices de ajuste, y mayores porcentajes parciales de varianza explicada, a excepción de la motivación intrínseca. En general, el presente estudio no nos indica cuál de los dos modelos es mejor, aunque podemos afirmar que el modelo 3 tiene una mediación más evidente de la claridad emocional entre el clima motivacional percibido y la orientación de meta. Es importante señalar que ambos modelos pueden ser explicados desde los postulados teóricos y que, en ningún caso, podemos, desde un estudio transversal, decantarnos por uno u otro. No obstante, siguiendo los resultados encontrados por Levesque y Brown (2007), quienes encontraron que el *mindfulness* media la relación entre la motivación implícita y la motivación explícita, pensamos que tanto la atención como la claridad pueden ejercer el mismo papel en la percepción del clima y la orientación a la tarea al tratarse de procesos relacionados con el *mindfulness* (Levesque et al., 2007). En este sentido, Levesque sugiere que existen dos vías que definen la motivación explícita, una consciente y otra automática, donde los sujetos con altas puntuaciones en *mindfulness* (en nuestro caso, alta atención y alta claridad) utilizarían en mayor medida el proceso consciente, mientras que los sujetos con puntuaciones bajas (en nuestro caso, baja atención y baja claridad) utilizarían la vía automática, permitiendo que la motivación implícita influya en la motivación explícita, o lo que es lo mismo, el clima motivacional sobre la orientación motivacional.

En este sentido, para aportar más luz y evidencias del papel mediador de la atención y de la claridad debería seguirse un diseño longitudinal en el que diferentes niveles en las variables objeto de estudio (clima, orientación y motivación por un

lado y atención, claridad y regulación por otro) permitiesen ver los efectos, tanto directos como indirectos, que se producen en interacción con el paso del tiempo.

En resumen, de los resultados del presente trabajo, se desprende que un deportista, que se encuentra al final de una temporada y percibe que su entrenador premia el esfuerzo y la mejora personal que trata a todos por igual independientemente de que sean buenos o malos jugadores y que en el equipo los jugadores se ayudan los unos a los otros, percibirá que el éxito en el deporte se consigue a través del aprendizaje de nuevas técnicas y del esfuerzo. Sin embargo, esta relación no es directa sino que se verá mediada por la claridad con la que el deportista perciba sus sentimientos acerca de las personas, de forma que, si la claridad es alta, los efectos del clima generado por el entrenador no surtirán efectos directos en la orientación del deportista en la misma medida que si la claridad fuera baja.

Como señalábamos antes, si el jugador percibe que el éxito se consigue a través de la mejora personal y del esfuerzo, las razones o motivos que le muevan a practicar deporte serán el placer, lograr nuevos retos o saber más acerca de su deporte, y esto hará que se lo pase mejor practicando deporte y, además, que tenga una mayor autoestima.

Por último señalar que si el deportista consigue ver con claridad sus sentimientos acerca de las otras personas y de sí mismo, podrá repararlos con más facilidad, es decir, si se siente triste tendrá más facilidad para alegrarse y, posiblemente, lo consiga en menos tiempo, lo que redundará en una mejor autoestima y más facilidad para sentirse bien haciendo deporte.

CAPÍTULO 6: LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Para finalizar, destacaremos las limitaciones del estudio y las posibilidades para futuras investigaciones. Ante todo señalar que para algunos constructos muy complicados de evaluar (como los factores de la inteligencia emocional) se ha utilizado un instrumento tipo Likert, que no evalúa la atención, claridad y reparación en sí misma, sino la percepción que se tiene de estas, por lo que sería muy interesante poder medir los factores de la inteligencia emocional con un instrumento de rendimiento como el MSCEIT (Brackett y Salovey, 2006; Mayer et al., 2003).

Además, queremos recalcar que el factor atención de la inteligencia emocional percibida ha demostrado que las consecuencias más positivas se asocian con valores intermedios (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006), por lo que puede tener una relación no lineal con otros constructos, así que el método de ecuaciones estructurales que hemos utilizado no sería el más adecuado y en futuras investigaciones se debería utilizar un modelo de ecuaciones estructurales no lineal como el que proponen Lee y Song (2003) o Kock (2010).

Otra de las limitaciones tiene que ver con la muestra. En nuestro caso, se buscó representar de la mejor manera posible los deportistas de la isla de Gran Canaria; así, se recogieron datos de jugadores de diferentes edades y diferentes

niveles de profesionalidad, lo que nos induce a pensar que hay diferentes grupos, que seguramente tengan diferentes distribuciones en los constructos evaluados y, en estos casos, es recomendable utilizar un procedimiento denominado modelos estructurales mixtos (Jedidi, Jagpal y Desarbo, 1997).

También se quiere incidir en el hecho de que el método de ecuaciones estructurales utilizado para el análisis del modelo propuesto está basado en la covarianza. Estos modelos tienen limitaciones respecto a la distribución y tipo de datos, así como a la complejidad del modelo. Además, este método se utiliza para fines confirmatorios en situaciones en las que la teoría previa es sólida, mientras que cuando lo que se persigue es la predicción de variables, tanto latentes como observables, donde la teoría no es suficientemente sólida se debe utilizar un modelo de ecuaciones basado en la minimización de las varianzas residuales de las variables endógenas, como es el mínimos cuadrados parciales. En nuestro caso la teoría de las metas de logro, la teoría de la autodeterminación y de la teoría de la inteligencia emocional son bastante sólidas, pero al intentar integrarlas, en parte a través de la teoría de los procesos automáticos, hace que no haya suficiente información, por lo que en futuras investigaciones sería conveniente utilizar el método de mínimos cuadrados parciales desarrollado por Wold (1957), lo que, además, nos evitaría el uso de parcelas.

Otra limitación del estudio hace hincapié en el hecho de que en esta investigación se ha asimilado el efecto de la percepción del clima motivacional con la motivación implícita tal, y como la proponen Levesque y Brown (2007). Sería conveniente realizar un estudio experimental en el que se evalúe el clima motivacional a través de un test de asociación implícita (Greenwald y Farnham, 2000) y observar si se encuentra relación con algún factor de la inteligencia emocional percibida y con la orientación a la tarea.

En esta investigación, como medida del contexto se ha utilizado un instrumento basado en la teoría de metas de logro, en investigaciones posteriores sería conveniente utilizar una medida basada en la teoría de la autodeterminación como la percepción del apoyo a la autonomía y analizar si los factores de la inteligencia

emocional median la relación entre el contexto y las necesidades psicológicas básicas.

Cuando analizamos la relación entre la orientación a la tarea y el clima motivacional basándonos en otros estudios (Smith et al., 2009), se concluyó que por haber evaluado a los deportistas al final de la temporada el clima modificó la orientación de los jugadores, esto debería confirmarse a través de un estudio longitudinal, donde sería muy interesante analizar la influencia de los factores de la inteligencia emocional en los jugadores que tengan una orientación diferente al clima motivacional promovido por el entrenador

Por último señalar que en el experimento realizado Levesque y Brown (2008) utilizan como mediador de la relación entre la motivación implícita y la explícita el *mindfulness*. En este estudio hemos visto el efecto mediador de los factores de la inteligencia emocional percibida, estimamos conveniente analizar el efecto de otros constructos implicados en el del entorno y de las sensaciones internas en la relación entre la percepción del clima motivacional y la orientación a la tarea.

Como conclusión del presente estudio, podemos señalar que la integración de los modelos emocionales y motivacionales permite un nivel de comprensión de las consecuencias, como el bienestar psicológico, mucho más rico, al establecer puentes relacionales complejos que, a su vez, permiten entender las limitaciones de cada uno cuando se consideran por separado. Entendemos firmemente que, a la luz de estos resultados preliminares, se puede avanzar en el conocimiento de la influencia de las variables emocionales sobre el desarrollo de comportamientos más autónomos (autodeterminados) y la influencia que las variables contextuales pueden tener en el desarrollo de los mismos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C., Pensgaard, A. M. y Ronglan, L. T. (2008). Perceived ability and social support as mediators of achievement motivation and performance anxiety. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18(6), 810-821.
- Ainsworth, M. D. (1979). Attachment as related to mother-child interaction. En J. S. Rosenblatt, R. A. Hinde, C. Beer y M. Busnel (Eds.), *Advances in the study of behavior* (Vol. 1). San Diego: Academic Press.
- Akaike, H. (1974). A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control*, 19(6), 716–723.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P. y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9(1), 8-14.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. y Reznick, J. S. (1976). Undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool-children. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(5), 915-922.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M. y Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *Leadership Quarterly, 20*(2), 247-261.
- Appelbaum, S. A. (1973). Word, concept and essence. *International Journal of Psycho-Analysis, 54*, 35-46.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. L. (2003). Interrelaciones entre el clima motivacional y la cohesión en futbolistas cadetes. *EduPsykhé, 2*, 243-258.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 123-139.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L. y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte, 11*, 41-57.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 18 (1)*, 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica, 17*, 71-81.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84(2)*, 191-215.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research, 8(3)*, 231-255.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bargh, J. A. (1997). Automaticity in social psychology. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 169–183). New York: Guilford press.
- Bargh, J. A. y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54(7)*, 462-479.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Baron, R. M. y Kenny, D. A. (1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological-research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51(6)*, 1173-1182.

- Bar-On, R., Tranel, D., Denburg, N. L. y Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of emotional and social intelligence. *Brain*, 126, 1790-1800.
- Baumeister, R. F. y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M., y Wu, E. J. C. (2002). *EQS 6 for Windows: User's guide*. Encino: Multivariate Software.
- Berkowitz, L. (1980). *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
- Biddle, S., Wang, J., Kavussanu, M. y Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1 – 20.
- Blais, M. R. y Vallerand, R. J. (1991). Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16). Unpublished Manuscript. Université du Québec.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Gagnon, A., Briere, N. M. y Pelletier, L. (1990). Significance, structure, and gender differences in life domains of college studentes. *Sex Roles*, 22, 199-212.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J. y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.

- Blanchard, C. M., Mask, L., Vallerand, R. J., la Sablonnière, R. y Provencher, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 854-873.
- Boixadós, M. (1995). *Avaluació d'actituds de fair play en jugadors de futbol joves i els seus entrenadors*. Tesina de máster. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Boyce, B. A., Gano-Overway, L. A. y Campbell, A. L. (2009). Perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 381-394.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 780-795.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

- Briere, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. y Pelletier, L. G. (1995). Development and validation of the EMS for the measurement of intrinsic motivation, extrinsic motivation and non-motivation in sports: Echelle de Motivation dans les Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 465-489.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen y J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park: Sage.
- Buss, K. A., Schumacher, J. R. M., Dolski, I., Kalin, N. H., Goldsmith, H. H. y Davidson, R. J. (2003). Right frontal brain activity, cortisol, and withdrawal behavior in 6-month-old infants. *Behavioral Neuroscience*, 117(1), 11-20.
- Carrasco, A. E. R., García-Más, A. y Brustad, R. J. (2009). State of the art and current perspective of psychological well-being in sport psychology. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 41(2), 335-347.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la generalitat valenciana*. Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia.
- Carter, S. y Pasqualini, M. C. S. (2004). Stronger autonomic response accompanies better learning: A test of Damasio's somatic marker hypothesis. *Cognition and Emotion*, 18(7), 901-911.
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behaviour Medicine*, 4, 92-100.
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation*. New York: Springer Verlag.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2002). Goals perspectives of adolescents in sport context. *Psicothema*, 14(2), 280-287.

- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relationships among motivational climate, achievement goals, intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and mood in young sport players. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas deportivas con diferente nivel de dificultad. Consideraciones para el diseño de programas motivacionales de entrenamiento psicológico en el deporte. *Revista motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- Chen, F. N., Curran, P. J., Bollen, K. A., Kirby, J. y Paxton, P. (2008). An empirical evaluation of the use of fixed cutoff points in RMSEA test statistic in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 36(4), 462-494.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- Coffman, D. L. y MacCallum, R. C. (2005). Using parcels to convert path analysis models into latent variable models. *Multivariate Behavioral Research*, 40(2), 235-259.
- Crombie, D., Lombard, C. y Noakes, T. (2009). Emotional Intelligence Scores Predict Team Sports Performance in a National Cricket Competition. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(2), 209-224.
- Cury, F., Famose, J. P. y Sarrazin, P. (1997). Achievement goal theory and active search for information in a sport task. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Motivations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology: Part 1* (pp. 218-220). Netan, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.

- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray.
- Davidson, R. J. (2004). What does the prefrontal cortex "do" in affect: Perspectives on frontal EEG asymmetry research. *Biological Psychology*, 67(1-2), 219-233.
- Dawda, D. y Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Connell, J. P. y Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E. L., Nezlek, J. y Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self - integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation 1990*, 38, 237-288.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for trait self-esteem. En M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. y Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Diaz, D., Rodriguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jimenez, B., Gallardo, I., Dirk, C. V. Y. y van Dierendonck, D. (2006). Spanish adaptation of the Psychological Well-Being Scales (PWBS). *Psicothema*, 18(3), 572-577.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Domínguez, E., Martín, P., Martín-Albo, J., Núñez, J. L. y León, J. ()
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 103-157.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J. L. (2005). Motivation in Sport: The Relevance of Competence and Achievement Goals. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. (pp. 318-335). New York: Guilford Publications.
- Duda, J. L. y Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. En S. Jowette y D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport*. (pp. 117-130). Champaign, IL US: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L. K., Newton, M. L., Walling, M. D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Duda, J. L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38(2), 375-388.

- Emmons, R. A. (1995). Levels and domains in personality: An introduction. *Journal of Personality*, 63, 341-364.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed*. New York: Times Books.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937-948.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fan, H. Y., Jackson, T., Yang, X. G., Tang, W. Q. y Zhang, J. F. (2010). The factor structure of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test V 2.0 (MSCEIT): A meta-analytic structural equation modeling approach. *Personality and Individual Differences*, 48(7), 781-785.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005a). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005b). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(4), 548-549.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.
- Finney, S. J. y Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, Connecticut: Infogae.

- Fiori, M. (2009). A new look at emotional intelligence: A dual-process framework. *Personality and Social Psychology Review*, 13(1), 21-44.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 21, 273-288.
- Fitness, J. (2005). The emotionally intelligent marriage. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 129-139). Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Flora, D. B. y Curran, P. J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491.
- Frederick, C. M. y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5-23.
- Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C., Gabler, P., Scherl, W. G. y Rindermann, H. (2008). Testing and validating the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue) in a German-speaking sample. *Personality and Individual Differences*, 45(7), 673-678.
- Friedman, R. S. (2009). Reinvestigating the effects of promised reward on creativity. *Creativity Research Journal*, 21(2-3), 258-264.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gagné, M. y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.

- Gagné, M., Ryan, R. M. y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The thory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. J. y Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13.
- Garson, G. D. (2010). *Structural equation modeling: Statnotes, from North Carolina State University, public administration program*. Extraído de <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/structur.htm#report>.
- Gast, L. (1997). *When We Were Kings* (Versión española). Los Angeles, California.
- Gerits, L., Derksen, J. J. L., Verbruggen, A. B. y Katzko, M. (2005). Emotional intelligence profiles of nurses caring for people with severe behaviour problems. *Personality and Individual Differences*, 38(1), 33-43.
- Ghorbani, N., Bing, M. N., Watson, P. J., Davison, H. K. y Mack, D. A. (2002). Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *International Journal of Psychology*, 37(5), 297-308.
- Gibbs, N. (1995, October, 2). The EQ factor. *Time*, 60-68.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 Suppl, 118-123.
- Gillet, N., Berjot, S. y Paty, B. (2009). Motivational profile and sport performance. *Psychologie Francaise*, 54(2), 173-190.

- Gillet, N., Vallerand, R.J., Paty, E., Gobancé, L. y Berjot, S. (En prensa). French validation and adaptation of the Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings to the sport context. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Gillet, N., Vallerand, R. J. y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33(1), 49-62.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S. y Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 155-161.
- Glaser, D. (1999). *Negative values of AIC and BIC*. Encontrado en <http://www.aime.ua.edu/cgi-bin/wa?A2=ind9908&L=semnet&P=R1319&I=1&X=24A0472D48202969A0>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goodwin, F. K. y Jamison, K. R. (1990). *Manic-depressive illness* (Oxford University Press ed.). New York.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M. y Giannino, S. M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everydaylife. *Leisure Studies*, 2, 155–168.
- Greenwald, A. G., McGhee, D. E. y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1464-1480.
- Guay, F. y Vallerand, R. J. (1997). Social context, student's motivation and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Gutiérrez, M. y Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108(1), 308-326.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I. y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante* (5 ed.). Madrid: Prentice Hall Iberia.
- Hall, H., Kerr, A. W. y Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 194-2217.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harwood, C. y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(330-345).
- Harwood, C., Spray, C. M. y Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3rd ed.). (pp. 157-185,444-448). Champaign, IL US: Human Kinetics.
- Harwood, C. y Swain, A. B. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hellín, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia.

- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 13-41). Greenwich: IAP.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65*(4), 599-610.
- Holmes-Smith, P., Coote, L. y Cunningham, E. (2004). *Structural equation modeling: From the fundamentals to advanced topics*. Melbourne: School Research, Evaluation, and Measurement Services.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods, 3*, 424-453.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behaviour: An introduction to behaviour*. New York: Appleton Century Crofts.
- Hutchinson, S. R. y Olmos, A. (1998). Behavior of descriptive fit indexes in confirmatory factor analysis using ordered categorical data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 5*, 344-364.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A. y Purc-Stephenson, R. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods, 14*(1), 6-23.
- Jöreskog, K. G. (1990). New developments in LISREL: Analysis of ordinal variables using polychoric correlations and weighted least squares. *Quality and Quantity, 24*, 387-404.

- Jöreskog, K. G. y Sörbom, D. (2003). *LISREL 8.54. Structural equation modeling with the Simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kee, K. S., Horan, W. R., Salovey, P., Kern, R. S., Sergi, M. J., Fiske, A. P., ... Green, M. F. (2009). Emotional intelligence in schizophrenia. *Schizophrenia Research, 107*(1), 61-68.
- Killgore, W. D. S., Kahn-Greene, E. T., Lipizzi, E. L., Newman, R. A., Kamimori, G. H. y Balkin, T. J. (2008). Sleep deprivation reduces perceived emotional intelligence and constructive thinking skills. *Sleep Medicine, 9*(5), 517-526.
- Kim, M. S. y Duda, J. L. (1997). Development of a questionnaire to measure approaches to coping in sport. *Journal of Applied Sport Psychology, sup 9*, S115.
- Kim, M. S. y Duda, J. L. (1998). Achievement goals, motivational climates and occurrence of and responses to psychological difficulties and performance debilitation among Korean athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 138.
- Kock, N. (2010). *WarpPLS 1.0 User Manual*. Laredo, Texas: ScriptWarp Systems.
- Laercio, D. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
- Landa, J. M. A., Lopez-Zafra, E., Aguilar-Luzon, M. D. y de Ugarte, M. F. S. (2009). Predictive validity of Perceived Emotional Intelligence on nursing students' self-concept. *Nurse Education Today, 29*(7), 801-808.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J. y Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality, 37*(2), 195-202.
- Latimer, A. E., Rench, T. A. y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence: A framework for examining emotions in sport and exercise groups. En M. Beauchamp y M. Eys (Eds.), *Group Dynamics Advances in Sport and*

- Exercise Psychology: Contemporary Themes* (pp. 3-24). New York: Routledge.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- León, J., Domínguez, E., Pérez, A., Núñez, J. L. y Martín-Albo, J. (En prensa). Traducción y validación de la versión española de la Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport. *Universitas Psychológica*.
- Léon, J., Núñez, J. L., Martín-Albo, J. y Domínguez, E. (Noviembre, 2008). *Un estudio exploratorio de las relaciones entre la inteligencia emocional percibida del entrenador y la percepción del clima motivacional*. Comunicación presentada en el II Congreso Sociedad Iberoamericana De Psicología Del Deporte, Santander.
- Levesque, C. y Brown, K. W. (2007). Mindfulness as a moderator of the effect of implicit motivational self-concept on day-to-day behavioral motivation. *Motivation and Emotion*, 31(4), 284-299.
- Levesque, C., Copeland, K. J. y Sutcliffe, R. A. (2008). Conscious and nonconscious processes: Implications for self-determination theory. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 49(3), 218-224.
- Li, C. H. y Chi, L. K. (2007). Prediction of goal orientation and perceived competence on intensity and direction of precompetitive anxiety among adolescent handball players. *Perceptual and Motor Skills*, 105(1), 83-101.
- Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of attitudes*. New York: Archives of Psychology.
- Liu, L. P. (2009). Technology Acceptance Model: Technology acceptance model: A replicated test using TETRAD. *International Journal of Intelligent Systems*, 24(12), 1230-1242.

- Lochbaum, M. R. y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 160-171.
- Locke, E. A. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 425-431.
- Lonsdale, C., Hodge, K. y Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 323-355.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Lyons, J. B. y Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703.
- Maehr, M. y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in crosscultural psychology* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883-904.
- Mallett, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A. y Jackson, S. (2007). Sport motivation scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, the MIT Press.

- Mayer, J. D. (2006). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 3-24). Philadelphia: Psychology Press/Taylor and Francis.
- Mayer, J. D. y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12(2), 163-183.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M. y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual-stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *What is Emotional Intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000b). MSCEIT item booklet (research version 1.1). *Toronto: Multi-Health Systems*.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V 2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- McAuley, E., Duncan, T. E. y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.

- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- McDonough, M. H. y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Meyer, B. B. y Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.
- Meyer, B. B. y Zizzi, S. J. (2007). Emotional intelligence in sport: Conceptual, methodological, and applied issues. En A. M. Lane (Ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues* (pp. 131-154). Hauppauge: Nova Science.
- Mikolajczak, M., Bodarwe, K., Laloyaux, O., Hansenne, M. y Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 177-181.
- Mikolajczak, M. y Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1445-1453.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.
- Moreno, J. A., López de San Román, M., Martínez Galindo, C., Alonso, N. y González-Cutre, D. (2006). Validación preliminar de la escala de percepción

- del clima motivacional de los iguales (CMI) y la escala de las orientaciones de meta en el ejercicio (GOES) con practicantes españoles de actividades físico deportivas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 1(2), 13-28.
- Muthén, B. O. (2010). WLSMV. Extraído de <http://www.aime.ua.edu/cgi-bin/wa?A2=ind1002&L=SEMNET&P=R29557&X=3B791A565AD33A9489>.
- Muthén, B. (1993). Goodness of fit with categorical and other nonnormal variables. En K. A. Bollen y S. J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 205-234). Newbury Park: Sage.
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education* (Vol. 1). Orlando: Academic Press.
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. y Deci, E. L. (1999). Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 266-284.
- Ntoumanis, N. y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.

- Ntoumanis, N. y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 432-455.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Gonzalez, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills, 102*(3), 919-930.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., Sánchez, J. M. y González-Cutre, D. (2009). Intrinsic motivation and sportsmanship: Mediating role of interpersonal relationships. *Perceptual and Motor Skills, 108*(3), 681-692.
- Olatunji, B. O., Williams, N. L., Tolin, D. F., Abramowitz, J. S., Sawchuk, C. N., Lohr, J. M. y Elwood, L. S. (2007). The disgust scale: Item analysis, factor structure, and suggestions for refinement. *Psychological Assessment, 19*(3), 281-297.
- Poullin, C. (1992). *A pictorial motivational scale in physical activity for people with a mental disability*. Tesis de maestría, McGill University, Montreal.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M. y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(1), 35-53.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J. y Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor sport motivation scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero y Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 615-621.
- Pensgaard, A. M. y Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*(3), 191-200.

- Pérez, J. C. (2007). Adaptación y validación española del Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 278-283.
- Pérez, N. (2009). *Tratamiento de los trastornos de ansiedad: diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional*. Tesis doctoral, Universidad Ramon Llull, Barcelona.
- Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue). London: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2010). *Psychometriclab: Translations of the TEI-Que*. Extraído de: <http://www.psychometriclab.com/>.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.
- Petrides, K. V. y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57.
- Petrides, K. V., Furnham, A. y Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. En G. Matthews, M. Zeidner y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional intelligence: Knowns and unknowns (Series in Affective Science)* (pp. 376-395). Oxford: Oxford University Press.
- Porter, L. W. y Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: Irwin-Dorsey.
- Quested, E. y Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 39-60.
- Radel, R., Sarrazin, P. y Pelletier, L. (2009). Evidence of subliminally primed motivational orientations: The effects of unconscious motivational processes

- on the performance of a new motor task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(5), 657-674.
- Ratelle, C. F., Vallerand, R. J., Chantal, Y. y Provencher, P. (2004). Cognitive adaptation and mental health: A motivational analysis. *European Journal of Social Psychology*, 34(4), 459-476.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Reid, G., Vallerand, R. J., Poulin, C. y Crocker, P. (2009). The development and validation of the pictorial motivation scale in physical activity. *Motivation and Emotion*, 33, 161-172.
- Reiff, H. B., Hatzes, N. M., Bramel, M. H. y Gibbon, T. (2001). The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 66-78.
- Reinboth, M. y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction, and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Ridgon, E. E. (1996). CFI versus RMSEA: A comparison of two fit indexes for structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 3, 369-379.
- Ríos, R., Galindo, P. y Tavera, S. V. (2007). Evaluación de distintos tipos de cambio y response shift mediante un modelo de ecuaciones estructurales: una aplicación al Panel de Hogares de la Unión Europea. *Estadística Española*, 49(165), 349-372.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. y Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16(4), 337-347.

- Roberts, R. D., Zeidner, M. y Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Rogers C. 1963. The actualizing tendency in relation to “motives” and to consciousness. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 1–24). Lincoln: University of Nebraska Press
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Revised ed.). Middeltown: Wesleyan University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (Whole No 609).
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln: University Of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryan, R. M., Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736-750.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H. y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sage, L. D. y Kavussanu, M. (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behaviour in youth football: Exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26(7), 717-732.
- Salgado, L. (2009). *Instrumentos de marketing aplicados a la compra de productos ecológicos: un caso de estudio entre Barcelona, España y la Paz, México*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002) Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611–627.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Cáceres.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.

- Scheines, R., Spirtes, P., Glymour, C. y Ramsey, J. D. (2010). *User manual for TETRAD IV*. Extraído de http://www.phil.cmu.edu/projects/tetrad_download/files/manual.pdf
- Schuler, J. (2010). Achievement incentives determine the effects of achievement-motive incongruence on flow experience. *Motivation and Emotion*, 34(1), 2-14.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Seifriz, J., Duda, J. L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Séneca, L. A. (2002). *Sobre la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Shavelson, R. J. y Marsh, H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Scharzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale: Erlbaum.
- Sifneos, P. E. (1973). Prevalence of alexithymic characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(2-6), 255-262.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Smith, A. L., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315-1327.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Cumming, S. P. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33(2), 173-183.

- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Schutz, R. W. (1990). Measurement and correlates of sport-specific cognitive and somatic trait anxiety: The sport anxiety scale. *Anxiety Research*(2), 1990.
- Solberg, P. A. y Halvari, H. (2009). Perceived autonomy support, personal goal content, and emotional well-being among elite athletes: Mediating effects of reasons for goals. *Perceptual and Motor Skills*, 108(3), 721-743.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation: The costs of pleasure and the benefits of pain. *American Psychologist*, 35(8), 691-712.
- Steiger, J. y Lind, J. (1980). *Statistically based tests for the number of common factors*. Artículo presentado at the Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M. y Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences*, 17(9), 697-711.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Monthly Magazine*, 140, 227-235.
- Tobin, V. J. (2003). *Facilitating exercise behaviour change: A self-determination theory and motivational interviewing perspective*. Tesis doctoral, Universidad de Wales, Bangor.
- Tomarken, A. J., Davidson, R. J., Wheeler, R. E. y Doss, R. C. (1992). Individual-differences in anterior brain asymmetry and fundamental dimensions of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 676-687.
- Treasure, D. C. (1993). A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions and effect in competitive sport. Unpublished doctoral dissertation. Doctoral thesis, University of Illinois, Illinois.

- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H., Roberts, G. C., Ames, C. y Maehr, M. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: A response to Harwood, Hardy, and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 29), (pp. 271-360). Toronto: Academic.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E. L Deci y R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C. y Pluta, P. (2005). An evaluation of construct validity: What is this thing called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 18(4), 445-462.
- Van-Yperen, N. W. y Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine y Science in Sports*, 9(6), 358-364.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A. y Lens, W. (2010). Detaching Reasons From Aims: Fair Play and Well-Being in Soccer as a Function of Pursuing Performance-Approach Goals for Autonomous or Controlling Reasons. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(2), 217-242.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Walling, M. D., Duda, J. L. y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 172-183.
- Wang, W. C. (2005). *A comparison of alternative estimation methods in confirmatory factor analyses of the general health questionnaire across four groups of australian immigrants*. Tesis doctoral, Swinburne University of Technology, Melbourne.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J. y Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4 ed.). Baltimore: Williams and Wilkins.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
- White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S. A., Duda, J. L. y Hart, S. D. (1992). An exploratory examination of the Parent Initiated Motivational Climate Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Williams, L. J. y O'Boyle Jr., E. H. (2008). Measurement models for linking latent variables and indicators: A review of human resource management research using parcels. *Human Resource Management Review*, 18(4), 233-242.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., y Wild, T. C. (2006). The psychological need satisfaction in exercise scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 28, 231-251.
- Yang Y. y Green, S. B. (2010). A note on structural equation modeling estimates of reliability. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 17(1), 66-81.
- Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H. y Alexandris, K. (2006). Self-determination in sport commitment. *Perceptual and Motor Skills*, 102(2), 405-420.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2002). Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33(4), 369-391.
- Zizzi, S. J., Deaner, H. R. y Hirschhorn, D. K. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 262-269.

Cuestionario de clima motivacional percibido II (PMCSQ II)

Por favor, lee cuidadosamente cada uno de los siguientes ítems y responde en función de cómo ves a tu equipo.

1	2	3	4	5
Total desacuerdo	Poco de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	En mi equipo, el entrenador/a se enfada cuando se equivoca un jugador.	1	2	3	4	5
2.	En mi equipo, el entrenador/a presta más atención a las "estrellas".	1	2	3	4	5
3.	En mi equipo, cada jugador aporta una contribución importante.	1	2	3	4	5
4.	En mi equipo, el entrenador/a cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	1	2	3	4	5
5.	En mi equipo, el entrenador/a sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.	1	2	3	4	5
6.	En mi equipo, los jugadores se sienten bien cuando ellos intentan hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5
7.	En mi equipo, los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.	1	2	3	4	5
8.	En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo.	1	2	3	4	5
9.	En mi equipo, los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
10.	En mi equipo, se anima a que los jugadores compitan entre sí.	1	2	3	4	5
11.	En mi equipo, el entrenador/a tiene sus preferidos.	1	2	3	4	5
12.	En mi equipo el entrenador/a ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.	1	2	3	4	5
13.	En mi equipo, el entrenador/a grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.	1	2	3	4	5
14.	En mi equipo, los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	1	2	3	4	5
15.	En mi equipo, sólo los jugadores con las mejores estadísticas (mejores puntuaciones) reciben halagos (felicitaciones).	1	2	3	4	5
16.	En mi equipo, los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.	1	2	3	4	5
17.	En mi equipo, cada jugador tiene un papel importante.	1	2	3	4	5
18.	En mi equipo, se premia el esfuerzo.	1	2	3	4	5
19.	En mi equipo, el entrenador/a anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	1	2	3	4	5
20.	En mi equipo, el entrenador/a deja claro quiénes son los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
21.	En mi equipo, los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	1	2	3	4	5
22.	En mi equipo, el entrenador/a enfatiza el esfuerzo personal.	1	2	3	4	5
23.	En mi equipo, el entrenador/a sólo se fija en los mejores jugadores.	1	2	3	4	5
24.	En mi equipo, los jugadores temen cometer un error.	1	2	3	4	5
25.	En mi equipo, se anima a que los jugadores mejoren en sus puntos flacos.	1	2	3	4	5
26.	En mi equipo, el entrenador/a favorece a algunos jugadores más que a otros.	1	2	3	4	5
27.	En mi equipo, el énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.	1	2	3	4	5
28.	En mi equipo, los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".	1	2	3	4	5
29.	En mi equipo, los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	1	2	3	4	5

Nota. Los ítems 3, 4 y 17 pertenecen al factor importancia de rol; los ítems 6, 12, 14, 18, 22, 25 y 27 corresponden al factor esfuerzo/mejora y los ítems 7, 9 y 29 al factor aprendizaje cooperativo.

Trait Meta-Mood Scale (TMMS)

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Nota. Los ocho primeros ítems (1-8) corresponden al factor atención emocional; los ochos siguientes (9-16) al factor claridad emocional y el resto (17-22 y 24) al factor reparación emocional.

Cuestionario de Orientación a la Tarea y al Ego en el Deporte (TEOSQ)

Piensa en el deporte que practicas más a menudo. ¿Cuándo te sientes más exitoso en este deporte?, es decir, ¿cuándo sientes que las cosas funcionan realmente para ti en este deporte? Trata de contestar recordando que no existen puntuaciones correctas o incorrectas.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Yo siento que tengo más éxito en el deporte cuando:

1.	soy el único que puede hacer el gesto, la jugada o habilidad en cuestión.	1	2	3	4	5
2.	aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más.	1	2	3	4	5
3.	yo puedo hacerlo mejor que mis amigos.	1	2	3	4	5
4.	cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo.	1	2	3	4	5
5.	aprendo algo que es divertido.	1	2	3	4	5
6.	otros fallan y yo no.	1	2	3	4	5
7.	aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho.	1	2	3	4	5
8.	trabajo realmente duro.	1	2	3	4	5
9.	consigo más puntos, goles, golpes, etc. que todos.	1	2	3	4	5
10.	algo que he aprendido me impulsa a practicar más.	1	2	3	4	5
11.	soy el mejor.	1	2	3	4	5
12.	noto que una habilidad que he aprendido funciona.	1	2	3	4	5
13.	pongo todo lo que esta de mí parte (todo lo que puedo).	1	2	3	4	5

Nota. Los ítems 2, 5, 7, 8, 10, 12 y 13 pertenecen al factor tarea.

Escala de Motivación Deportiva (SMS)

Empleando la escala que aparece a continuación, le rogamos que indique en qué medida cada uno de los siguientes apartados se corresponde con alguna de las razones por las que practica su deporte actualmente.

No se corresponde en absoluto	Se corresponde un poco			Se corresponde moderadamente		Se corresponde mucho	
1	2	3	4	5	6	7	

¿Por qué practica su deporte?

1.	Por el placer que siento cuando vivo experiencias emocionantes.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Por el placer que me proporciona saber más acerca del deporte que practico.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Antes tenía buenas razones para hacer deporte, pero ahora me pregunto si debería seguir practicándolo.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Ya no lo sé; tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Porque, en mi opinión, es una de las mejores maneras de conocer gente.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Porque siento una gran satisfacción personal cuando domino determinadas técnicas difíciles de entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Porque resulta absolutamente necesario practicar deporte si uno quiere estar en forma.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Por el prestigio de ser un deportista.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Porque es una de las mejores maneras que he elegido para desarrollar otros aspectos de mí mismo.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Por el placer que siento cuando mejoro en alguno de mis puntos débiles.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Por la emoción que siento cuando me encuentro realmente implicado en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Porque necesito hacer deporte para sentirme bien.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Porque la gente que me rodea cree que es importante estar en forma.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Porque es una buena forma de aprender muchas cosas que me podrían resultar útiles en otras facetas de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
18.	Por las intensas emociones que siento practicando un deporte que me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ya no lo tengo claro; la verdad es que no creo que mi sitio esté en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
20.	Por el placer que siento cuando ejecuto determinados movimientos difíciles.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Porque me sentiría mal si no practicara deporte habitualmente.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Para mostrar a otros lo bueno que soy en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que no he intentado nunca.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Porque resulta una de las mejores maneras de llevarme bien con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Porque me gusta la sensación de estar totalmente inmerso en la actividad.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Porque necesito hacer deporte de forma regular.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Por el placer de descubrir nuevas formas de realizar movimientos.	1	2	3	4	5	6	7
28.	Me lo pregunto con frecuencia; me parece que no soy capaz de alcanzar las metas que me he propuesto.	1	2	3	4	5	6	7

Nota. Los ítems 2, 3, 23 y 27 pertenecen al factor motivación intrínseca hacia el conocimiento: los ítems 1, 13, 18 y 25 se corresponden al factor motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes y los ítems 8, 12, 15 y 20 al factor motivación intrínseca hacia el logro.

Escala de Autoestima

A continuación se presenta una lista de afirmaciones sobre la manera en que uno se siente consigo mismo. Señale redondeando con un círculo la respuesta que más se ajusta a usted.

1	2	3	4
Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	En general, estoy satisfecho conmigo mismo.	1	2	3	4
2.	A veces, pienso que no soy bueno en nada.	1	2	3	4
3.	Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas.	1	2	3	4
5.	Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso.	1	2	3	4
6.	A veces, me siento realmente inútil.	1	2	3	4
7.	Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente.	1	2	3	4
8.	Ojala me respetara más a mí mismo.	1	2	3	4
9.	En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado.	1	2	3	4
10.	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	1	2	3	4

Nota. Los ítems 1, 3, 4, 7 y 9 están redactados en positivo y los ítems 2, 5, 6, 8 y 10 están redactados en negativo.

Escala de Percepción de autonomía en contextos de vida

1	2	3	4	5	6	7
Nada de acuerdo	Muy poco de acuerdo	Un poco de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Mientras practico mi deporte...

1.	... estoy contento/a.	1	2	3	4	5	6	7
2.	... estoy feliz.	1	2	3	4	5	6	7
3.	...estoy de buen humor.	1	2	3	4	5	6	7
4.	...me siento satisfecho/a practicando mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7