

Revista de Psicología del Deporte
2011. Vol. 20, núm. 1, pp. 223-242
ISSN: 1132-239X

Universitat de les Illes Balears
Universitat Autònoma de Barcelona

Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo

Juan L. Núñez, Jaime León*, Víctor González* y José Martín-Albo**

A PROPOSAL FOR AN EXPLANATORY MODEL OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING WITHIN THE CONTEXT OF SPORT

KEYWORDS: Self-determination, Psychological well-being, Sport, Perceived emotional intelligence, Achievement goals.

ABSTRACT: The aim of this study was to test a theoretical model that would explain psychological well-being within the contexts of sport. The model hypothesised the influence of the perceived task motivation climate, perceived emotional intelligence, task orientation and intrinsic motivation on psychological well-being. The participants were 399 Spanish athletes, 281 of whom were male and 118 female. Structural equation modelling showed that perceived emotional intelligence partially mediated the relationship between task motivational climate and task orientation, in which task orientation influenced intrinsic motivation and in turn, intrinsic motivation influenced psychological well-being. Furthermore, perceived emotional intelligence directly influenced psychological well-being. The model was invariant across two sport settings: amateur versus professional athletes. The findings are discussed within the framework of the self-determination and achievement goal theories.

Correspondencia: Juan L. Núñez. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. C/. Santa Juana de Arco, 1. 35004 Las Palmas. E-mail: jnunez@dps.ulpgc.es

* Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

** Universidad de Zaragoza.

— *Artículo invitado con revisión.*

De acuerdo a Romero et al. (2010), uno de los retos más importantes de la psicología del siglo XXI es descubrir los mecanismos que promueven la salud con el objetivo de potenciar la calidad de vida de las personas sanas. En este sentido, el bienestar psicológico ha puesto su atención en el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, como principales indicadores del funcionamiento óptimo (Romero, García-Mas y Brustad, 2009).

El bienestar psicológico se muestra como un concepto multifacético y dinámico que incluye elementos subjetivos, sociales y psicológicos, además de comportamientos saludables (Romero et al., 2009). En este sentido, parece lógico pensar que procesos cognitivos superiores tan esenciales para comprender la relación que establece un individuo con su medio, como son los procesos motivacionales y emocionales, estén relacionados con un funcionamiento psicológico saludable.

Así, por una parte, Ryan y Deci (2001) señalan la estrecha relación existente entre motivación intrínseca y bienestar y, por otra parte, numerosas investigaciones indican la asociación entre emoción y bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Romero et al., 2010).

El bienestar psicológico ha sido estudiado desde dos perspectivas diferentes. La primera, denominada hedónica, concibe el bienestar como la presencia de placer, felicidad y satisfacción con la vida. La segunda, denominada eudaimónica, plantea que el bienestar viene determinado por la realización de actividades personalmente expresivas que facilitan la autorrealización a través del cumplimiento de potenciales personales y de la promoción de los objetivos personales (Waterman, 1993). La perspectiva hedónica puede ser considerada una condición pasiva,

mientras que la perspectiva eudaimónica es un proceso activo derivado de la búsqueda y el logro de metas personales (Chatzisarantis y Hagger, 2007).

Una de las teorías que han explicado la consecución de metas en contextos de logro ha sido la teoría de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) que, además, ha sido importante para la investigación de las conductas de logro en el contexto deportivo (Roberts, 2001). La teoría de las metas de logro asume que las personas juzgan su competencia y definen el logro de su éxito a través de dos perspectivas de meta: orientación a la tarea y orientación al ego. Los individuos orientados a la tarea evalúan su competencia mediante la comparación entre sus propias ejecuciones, mientras que los individuos orientados al ego evalúan su competencia en función de la comparación de su ejecución con la de los otros y demostrando habilidad superior.

Un elemento central de esta teoría es el efecto del entorno o clima motivacional percibido en el que el individuo muestra su competencia, sobre las orientaciones motivacionales subsiguientes (Hein y Hagger, 2007; Reinboth y Duda, 2006). La teoría de las metas de logro distingue dos tipos: el clima motivacional orientado al ego, que se caracteriza por competición interpersonal, comparación social y evaluación pública; y el clima motivacional orientado a la tarea, que enfatiza el aprendizaje, el esfuerzo, la cooperación entre los individuos y se premia la ejecución correcta en lugar del resultado (Ames, 1992; Newton, Duda y Yin, 2000). En el contexto deportivo, un importante factor de entorno social ha sido el clima motivacional generado por el entrenador (Ntoumanis, 2001; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004). Los entrenadores diseñan sesiones prácticas, agrupan a los deportistas, evalúan el



rendimiento, comparten su autoridad, creando un clima motivacional que tiene un importante impacto sobre la motivación de los deportistas (Reinboth y Duda, 2006).

Numerosos estudios correlacionales han demostrado que tanto las metas de logro como el clima motivacional percibido están asociadas a la motivación. En general, estos estudios han mostrado que la orientación a la tarea está positivamente relacionada con la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego está moderadamente o negativamente relacionada con la motivación intrínseca (Rawsthorne y Elliot, 1999; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001).

Hein y Hagger (2007) han relacionado la teoría de las metas de logro con la teoría de la autodeterminación (TAD), proponiendo que la motivación más autónoma media el efecto de la orientación al ego sobre el bienestar. La TAD (Deci y Ryan, 1985) sugiere que la motivación debe ser explicada desde un punto de vista multidimensional y sostiene que el comportamiento puede ser intrínsecamente motivado, extrínsecamente motivado o amotivado. Estos tipos diferentes de motivación se encuentran en un continuo que va desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000).

La motivación intrínseca implica la participación en una actividad por el placer y la satisfacción inherente a la actividad y debe ser entendida como un signo de competencia y autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Ha sido considerada como un constructo global en el que se distinguen tres tipos: la motivación intrínseca al conocimiento, al logro, y a las experiencias estimulantes (Vallerand et al., 1992; Vallerand y Ratelle, 2002). La motivación intrínseca al conocimiento implica la participación en las

actividades por el placer y la satisfacción derivada del aprendizaje, por explorar y aprender cosas nuevas. La motivación intrínseca al logro se refiere a la participación en las actividades por el placer y la satisfacción derivada de tratar de sobresalir o para alcanzar nuevos objetivos personales. Por último, la motivación intrínseca a las experiencias estimulantes funciona cuando uno está involucrado en una actividad por la diversión o la experiencia de sentir las sensaciones derivadas de la propia participación en la actividad.

La motivación extrínseca hace referencia a la participación en una actividad con el fin de recibir premios. El comportamiento tiene un significado porque está orientado a la meta y no se lleva a cabo por su propio bien (Deci y Ryan, 1985; Vallerand et al., 1992). La motivación extrínseca es definida como un constructo multidimensional, donde los cuatro tipos que se distinguen, ordenados de más bajo a más alto nivel de autodeterminación, son los siguientes: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada (Deci y Ryan, 1985, 1999; Ryan y Deci, 2000). La regulación 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 es el resultado de experimentar presiones externas o internas. La regulación introyectada es la primera etapa del proceso de internalización y, a pesar de que el comportamiento está regulado por las necesidades y demandas, los individuos empiezan a internalizar las razones de sus acciones. Sin embargo, la motivación no es todavía autodeterminada, porque este tipo de regulación puede implicar la coacción o presión para hacer algo, y esto impide a un individuo la toma de decisiones sobre su





propio comportamiento. La regulación identificada es una forma más autónoma de motivación extrínseca, ya que el individuo valora su comportamiento y considera qué es importante. En consecuencia, el inicio de una actividad se percibe como escogido por el individuo mismo aunque sigue siendo una categoría de la motivación extrínseca, porque la conducta aquí es un medio para obtener algo. Por último, la regulación integrada es la forma más autodeterminada de motivación extrínseca y se produce cuando la regulación identificada es plenamente asimilada por uno mismo. Esto ocurre cuando la conducta es congruente con otros valores y necesidades del individuo.

La tercera dimensión postulada por la TAD es la amotivación. Esto ocurre cuando no se perciben contingencias entre las conductas y sus resultados. El individuo no es intrínsecamente ni extrínsecamente motivado, sólo se siente la incompetencia y la pérdida de control (Deci y Ryan, 1985; Vallerand y Ratelle, 2002).

La TAD trata el concepto eudaimónico como un aspecto central en la definición del bienestar (Ryan y Deci, 2001). La motivación intrínseca es asociada con el bienestar psicológico, interés, diversión y persistencia (Ryan y Deci, 2000). En este sentido, numerosos estudios han constatado la relación existente entre niveles más altos de auto-determinación y el bienestar psicológico en distintos contextos, como el educativo (Burton, Lydon, D'alessandro y Koestner, 2006), el laboral (Baard, Deci y Ryan, 2004) y el deportivo (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

Por otra parte, un constructo de carácter emocional importante que se ha relacionado en los últimos años con el bienestar psicológico ha sido la inteligencia emocional percibida (IEP). La IEP se ha definido como

el conocimiento que tienen los individuos acerca de sus propios sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002), lo que incluye el grado en el que los individuos advierten, entienden y reparan sus emociones. Diversas investigaciones han demostrado que la IEP se ha asociado positivamente con el bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006; Ghorbani, Davidson, Bing, Watson y Mack, 2002; Ramos, Fernández-Berrocal y Extremera, 2007).

Entendemos que la IEP puede jugar un papel muy importante en la explicación del bienestar de los deportistas porque durante la práctica deportiva aparecen muchas emociones asociadas a situaciones de aprendizaje o de competición (por ejemplo, estrés ante una competición importante o una lesión). En este sentido, si desde las teorías de metas de logro y la TAD se ha relacionado el clima motivacional y la orientación a la tarea con la motivación intrínseca y ésta con el bienestar, pensamos que la inclusión de la IEP, como una variable emocional, influirá positiva y significativamente en el bienestar de los deportistas.

Según esto, en el presente estudio nos proponemos analizar las relaciones existentes entre el clima motivacional a la tarea, la orientación a la tarea, la IEP, la motivación intrínseca y el bienestar psicológico en una muestra de deportistas mediante un análisis de ecuaciones estructurales. Puesto que no existen estudios previos en los que se haya utilizado la IEP dentro de la teoría de las metas de logro y la TAD para explicar el bienestar psicológico, nos proponemos analizar el rol que juega la IEP dentro de un posible modelo motivacional que explique el bienestar psicológico. En concreto, en primer lugar, queremos comprobar si la IEP es un mediador entre el clima motivacional a la



tarea y la orientación a la tarea, puesto que el clima motivacional es teóricamente un determinante en los procesos motivacionales; en segundo lugar, analizaremos el rol mediador de la orientación a la tarea entre IEP y motivación intrínseca; y finalmente, analizaremos el rol mediador de la IEP entre el clima motivacional a la tarea y el bienestar psicológico. Por último, proponemos un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico donde se incluye la IEP como variable emocional.

Método

Participantes

La muestra fue compuesta por 399 deportistas españoles (281 hombres y 118 mujeres) de varios tipos de deporte. Asimismo, se consideró si los deportistas eran amateurs o profesionales (237 amateurs y 162 profesionales), con edades comprendidas entre 14 y 30 años ($M= 21.02$, $SD= 4.83$). Ejemplos de deportes incluidos en este estudio son fútbol, baloncesto, voleibol y balonmano.

Instrumentos

La IEP fue evaluada con la versión española (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), la cual 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 (“Presto mucha atención a los sentimientos”); la subescala Claridad evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo (“Tengo claros mis sentimientos”) y, por último, la subescala Reparación evalúa el grado en que los

individuos moderan y regulan sus sentimientos (“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). En el presente estudio la consistencia interna de cada una de las subescalas fue evaluada mediante el alfa de Cronbach con valores de .83 para la subescala Atención, .80 para la subescala Claridad y de .83 para la subescala Reparación. Además, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC) para analizar la validez factorial de cada una de las subescalas. Los índices de ajuste para la subescala Atención fueron $IFI= .92$, $CFI= .92$, $RMSEA= .08$ y $SRMR= .05$; para la subescala Claridad $IFI= .93$ $CFI= .93$ $RMSEA= .08$ y $SRMR= .05$; para la subescala Reparación $IFI= .95$, $CFI= .95$, $RMSEA= .07$ y $SRMR= .05$.

El clima motivacional a la tarea fue evaluado con los ítems que miden el clima motivacional orientado a la tarea en la versión española (PMCSQ 2; Balaguer, Mayo, Atienza y Duda, 1997) de la *Perceived Motivational Scale in Sport Questionnaire II* (Newton, Duda y Yin, 2000) agrupándolos en tres subfactores: Aprendizaje cooperativo (“En mi equipo, el entrenador/a anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje”), Esfuerzo/Mejora (“En mi equipo, los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran”) e Importancia del rol (“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). El análisis de consistencia interna en el alfa de Cronbach, para cada una de las subescalas, fue de .82 para Aprendizaje cooperativo, .77 para Esfuerzo/Mejora y .66 para Importancia del

rol. Se realizó un AFC para cada una de las subescalas para analizar la validez factorial de las mismas. Los índices de ajuste fueron, para la subescala de Aprendizaje cooperativo IFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .07 y SRMR= .02; para la subescala de Esfuerzo/Mejora IFI= .93 CFI= .93 RMSEA= .08 y SRMR= .04; para la subescala de Importancia del rol IFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .04 y SRMR= .02.

La orientación de meta se evaluó mediante los ítems de la dimensión orientación a la tarea del *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ; Duda, 1989), en su versión española (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). Los 7 ítems (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). El análisis de la consistencia interna mediante el alfa de Cronbach fue de .83. Los índices de ajuste evaluados a través de un AFC fueron IFI= .98, CFI= .98, RMSEA= .05 y SRMR= .03.

La motivación intrínseca se evaluó con las tres subescalas de motivación intrínseca de la *Sport Motivation Scale* (SMS; Pelletier et al., 1995) en su versión validada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006). Las tres subescalas miden motivación intrínseca al conocimiento (“Por el placer que me proporciona saber más acerca del deporte que practico”), motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (“Por el placer que siento cuando vivo experiencias emocionantes”) y motivación intrínseca al logro (“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). El análisis de consistencia interna con el alfa de Cronbach fue de .80 para motivación intrínseca al conocimiento, .77 para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes y .86 para motivación intrínseca al logro. Se realizó un AFC para cada una de las subescalas para analizar la validez factorial de las mismas. Los índices de ajuste fueron para motivación intrínseca al conocimiento IFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .04 y SRMR= .01; para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes IFI = .98 CFI = .98 RMSEA = .08 y SRMR= .02; y para motivación intrínseca al logro IFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .06 y SRMR= .02.

Para la evaluación del bienestar psicológico se han utilizado diferentes indicadores, entre ellos, las emociones positivas y negativas que han sido considerados por Diener (1994) como indicadores primarios y, la autoestima (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003) que se considera un aspecto relevante y se ha relacionado 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 (... estoy contento/a) que se contestan respecto al enunciado: “Mientras practico mi deporte...”. El alfa de Cronbach fue de .87. Los índices de ajuste evaluados a través de AFC fueron IFI= .99, CFI= .99, RMSEA= .07 y SRMR= .02. Para medir la autoestima se utilizó la versión española de la *Self-esteem Scale* de Rosenberg (1989) validada al español por Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007). Este instrumento es de naturaleza unidimensional y consta de diez

ítems (“En general, estoy satisfecho conmigo mismo”), cinco formulados de manera positiva y cinco enunciados de forma negativa. Esta escala 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. El alfa de Cronbach fue de .77. Los índices de ajuste evaluados a través del AFC fueron $IFI = .97$, $CFI = .97$, $RMSEA = .05$ y $SRMR = .03$.

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. 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.

Análisis de datos

Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables analizadas y las correlaciones bivariadas entre ellas. Posteriormente, se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las diferentes relaciones entre las variables utilizando, en todas ellas, un procedimiento *two-step*, como recomiendan Anderson y Gerbing (1988). En primer lugar, se analizó el modelo de medida, que proporciona validez de constructo a los instrumentos. En segundo lugar, se realiza el modelo estructural para analizar las relaciones entre clima motivacional orientado a la tarea, IEP, orientación a la tarea, motivación intrínseca y bienestar psicológico. Para evaluar cada uno

de los modelos se utilizó la matriz de covarianza y una combinación de índices de ajuste tanto absolutos como relativos: el CFI (*Comparative Fit Index*), el IFI (*Incremental Fit Index*), el RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) y su intervalo con un nivel de confianza del 90%, y el SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). De acuerdo con Hu y Bentler (1999), los valores para CFI e IFI sobre .95, valores de .06 o menor para RMSEA y .08 o menor para SRMR, muestran un buen modelo de ajuste. Por último, se llevó a cabo un análisis de invarianza multi-grupo a través del grado de profesionalización de los deportistas (*amateurs versus profesionales*).

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio (media, desviación típica, asimetría y curtosis). Como se puede observar, los índices de asimetría y curtosis univariados se sitúan por debajo de 2, tal y como recomiendan Bollen y Long (1993), lo que indica semejanza con la curva normal. Con respecto a las puntuaciones medias para cada una de las variables sometidas a estudio los resultados mostraron que, en general, fueron altas.

El análisis de correlación bivariada (ver Tabla 2) mostró correlaciones positivas entre todos los indicadores estudiados. Las correlaciones más altas y significativas ($p < .01$) se manifestaron entre los dos indicadores de orientación de meta hacia la tarea ($r = .74$) y las dimensiones motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca al conocimiento ($r = .73$). La correlación más baja tuvo lugar entre la subescala atención de la IEP y autoestima ($r = .04$; $p > .05$).

	M	DT	Asimetría	Curtosis	Alpha
Atención	3.40	.72	.039	-.29	.83
Claridad	3.46	.65	-.058	-.28	.80
Reparación	3.40	.78	-.271	-.24	.83
Esfuerzo/Mejora	3.78	.66	-.394	.09	.77
Aprendizaje cooperativo	3.58	.90	-.312	-.41	.82
Orientación a la tarea 1	4.02	.69	-.330	-.55	.70
Orientación a la tarea 2	4.09	.73	-.454	-.66	.71
Importancia del rol	3.88	.76	-.516	-.16	.66
MI Logro	5.07	1.28	-.428	-.10	.86
MI experiencias estimulantes	5.45	1.08	-.555	.01	.77
MI Conocimiento	4.79	1.30	-.179	-.53	.80
Emociones positivas	6.17	.99	-1.45	1.97	.87
Autoestima	3.29	.44	-.48	-.11	.77

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de cada variable.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Atención		.28**	.12*	.10*	.14**	.12*	.25**	.19**	.27**	.22**	.19**	.02	.04
2. Claridad			.40**	.20**	.25**	.12*	.26**	.32**	.13**	.23**	.24**	.20**	.24**
3. Reparación				.14**	.20**	.19**	.25**	.26**	.15**	.16**	.22**	.22**	.26**
4. Importancia del rol					.55**	.52**	.22**	.18**	.19**	.11*	.18**	.23**	.14**
5. Esfuerzo/Mejora						.62**	.33**	.32**	.28**	.31**	.24**	.28**	.19**
6. Aprendizaje cooperativo							.24**	.16**	.22**	.16**	.19**	.30**	.13**
7. Orientación a la tarea 1								.74**	.50**	.55**	.49**	.27**	.30**
8. Orientación a la tarea 2									.39**	.49**	.46**	.22**	.26**
9. MI conocimiento										.73**	.65**	.36**	.22**
10. MI logro											.71**	.26**	.25**
11. MI experiencias estimulantes												.36**	.31**
12. Emociones positivas													.28**
13. Autoestima													

** $p < .01$; * $p < .05$

Tabla 2. Correlaciones bivariadas entre todas las variables

Análisis de ecuaciones estructurales

Se llevaron a cabo un total de cuatro análisis de ecuaciones estructurales para probar las relaciones hipotetizadas entre las variables consideradas en el estudio. Todos los modelos probados estaban identificados porque cada variable latente tenía al menos dos indicadores (McDonald y Ho, 2002). En concreto, las variables latentes utilizadas fueron: clima tarea percibido que incluyó tres indicadores, tal y como sugieren Newton, Duda y Yin (2000); la IEP incluyó tres indicadores que fueron atención, claridad y reparación; orientación de meta hacia la tarea donde fue necesario separar los 7 ítems de la escala en dos indicadores, para poder identificar el modelo, tal y como sugieren McDonald y Ho (2002); motivación intrínseca que incluyó tres indicadores que se corresponden con cada una de las tres subescalas del SMS, es decir, motivación intrínseca al conocimiento, motivación intrínseca al logro y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes; por último, el bienestar incluía una medida de emociones positivas y una medida de autoestima.

Rol mediador de la IEP entre clima motivacional orientado a la tarea y orientación a la tarea

Para estudiar el rol mediador de las variables se siguieron las recomendaciones de Baron y Kenny (1986). El modelo probado propone que la IEP actúa como mediador en la relación entre clima motivacional orientado a la tarea y orientación a la tarea.

Para comprobar el modelo de medida se llevó a cabo un AFC considerando un modelo oblicuo formado por todas las variables latentes que componían el modelo estructural teórico. Teniendo en cuenta que el coeficiente de Mardia fue alto (5.54), el ajuste del modelo se comprobó mediante el método de máxima verosimilitud junto con el

proceso de *bootstrapping* standard con 500 remuestreos. Este procedimiento proporciona un promedio de las estimaciones obtenidas a partir de muestras proporcionadas en el bootstrap y su error estándar. Además, el procedimiento de *bootstrapping* compara los valores estimados sin *bootstrapping* con los promedios obtenidos por las muestras de bootstrap, lo que indica el nivel de bias. Los intervalos de confianza (diferencias entre el mayor y más bajo de los valores estimados de las diferentes muestras de *bootstrapping*) de los pesos de regresión y los pesos de regresión estandarizados mostraron que los valores estimados fueron significativamente diferentes de cero considerando que la falta de normalidad no afecta a las estimaciones (Byrne, 2001).

Los resultados del modelo de medida fueron aceptables según los puntos de corte propuestos y además, los intervalos de confianza del *bootstrapping* fueron significativamente distintos de cero por lo que los parámetros estimados fueron robustos. En concreto, los índices de ajuste fueron: CFI= .97; IFI= .97; RMSEA= .05 (90 % CI= .03 - .08); SRMR= .03). Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$).

Los resultados del análisis de ecuaciones estructurales fueron los siguientes: CFI= .97; IFI = .97; RMSEA= .05 (90% CI= .03 - .08); SRMR= .03. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$). Para probar el papel mediador se siguieron las recomendaciones de Baron y Kenny (1986) probando cuatro pasos. Primero se probó la relación directa del clima motivacional orientado a la tarea (predictor) sobre la orientación a la tarea (consecuencia) que indicó una relación positiva y significativa ($\beta = .40$; $p < .01$). En segundo lugar se probó que el clima motivacional orientado a la tarea (predictor) tenía una relación con la IEP (mediator) que

fue positiva y significativa ($\beta = .39$; $p < .01$). El tercer paso fue demostrar que existe relación entre IEP (mediador) y orientación a la tarea (consecuencia) que fue positiva y significativa ($\beta = .42$; $p < .01$). Finalmente, el cuarto paso fue demostrar que la relación entre clima motivacional orientado a la tarea y orientación a la tarea se reduce significativamente cuando se incorpora el mediador (IEP). Los resultados mostraron que el efecto directo de clima motivacional orientado a la tarea en orientación a la tarea disminuía cuando se incorporaba la IEP, aunque su valor no se aproximaba a cero ($b = .23$; $p < .01$). Estos resultados indican que la IEP funciona como un mediador parcial entre clima motivacional orientado a la tarea y orientación a la tarea.

Rol mediador de la orientación a la tarea entre IEP y motivación intrínseca

Los índices de ajuste del modelo de medida fueron: CFI= .97; IFI= .97; RMSEA= .07 (90 % CI= .04 - .09); SRMR= .04. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$). El coeficiente de Mardia fue de 12.16 y los intervalos de confianza del bootstrapping fueron significativamente distintos de cero por lo que los parámetros estimados fueron robustos.

Con respecto al análisis de ecuaciones estructurales, los índices fueron los siguientes: CFI= .97; IFI= .97; RMSEA= .07 (90 % CI= .05 - .09); SRMR= .04. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$), siendo los intervalos de confianza del bootstrapping distintos de cero indicando que los parámetros eran robustos a la desviación de la normalidad multivariada.

Los cuatro pasos para analizar el rol mediador de la orientación a la tarea entre la IEP (predictor) y la motivación intrínseca (consecuencia) mostraron que la relación

entre IEP y motivación intrínseca (step 1) era positiva y significativa ($\beta = .38$; $p < .01$). La relación entre IEP y orientación a la tarea (step 2) también era positiva y significativa ($\beta = .51$; $p < .01$). La relación entre orientación a la tarea y motivación intrínseca (step 3) fue positiva y significativa ($\beta = .64$; $p < .01$). Y, por último, al incorporar la orientación a la tarea, la relación entre IEP y motivación intrínseca disminuyó siendo no significativa ($\beta = .51$; $p > .05$). En resumen, la orientación a la tarea funciona como un buen mediador entre IEP y motivación intrínseca.

Rol mediador de la IEP entre clima motivacional orientado a la tarea y bienestar psicológico

El modelo de medida mostró buenos índices de ajuste, en concreto: CFI= .97; IFI= .97; RMSEA= .05 (90 % CI= .03 - .08); SRMR= .04. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$). El coeficiente de Mardia fue de 11.99 y los intervalos de confianza del bootstrapping fueron significativamente distintos de cero por lo que los parámetros estimados fueron robustos.

Con respecto a los resultados del análisis de ecuaciones estructurales, los índices fueron los siguientes: CFI= .97; IFI= .97; RMSEA= .05 (90 % CI= .03 - .08); SRMR= .04. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$), siendo los intervalos de confianza del bootstrapping distintos de cero indicando que los parámetros eran robustos a la desviación de la normalidad multivariada.

Siguiendo los pasos para analizar el rol mediador de la IEP entre el clima motivacional orientado a la tarea (predictor), y el bienestar psicológico (consecuencia), el step 1 mostró una relación positiva y significativa entre clima motivacional orientado a la tarea, y bienestar psicológico ($\beta = .51$; $p < .01$). El step 2 mostró una relación positiva y significativa

entre clima motivacional orientado a la tarea y la IEP ($\beta = .39; p < .01$). El step 3 mostró una relación positiva y significativa entre IEP y bienestar psicológico ($\beta = .46; p < .01$). Y, por último, el step 4 mostró que la relación entre clima motivacional orientado a la tarea y bienestar psicológico disminuyó al incorporar la IEP aunque siguió siendo significativa ($\beta = .37; p < .01$). En resumen, la IEP es un mediador parcial entre clima motivacional orientado a la tarea y bienestar psicológico.

Propuesta de un modelo estructural explicativo del bienestar psicológico

Teniendo en cuenta los análisis de mediación llevados a cabo, en el modelo que nos proponemos probar, la IEP media parcialmente la relación entre el clima motivacional orientado a la tarea y la orientación a la tarea que, a su vez, influye en la motivación intrínseca y ésta en el bienestar psicológico. Además, la IEP influye directamente en el bienestar psicológico (ver Figura 1).

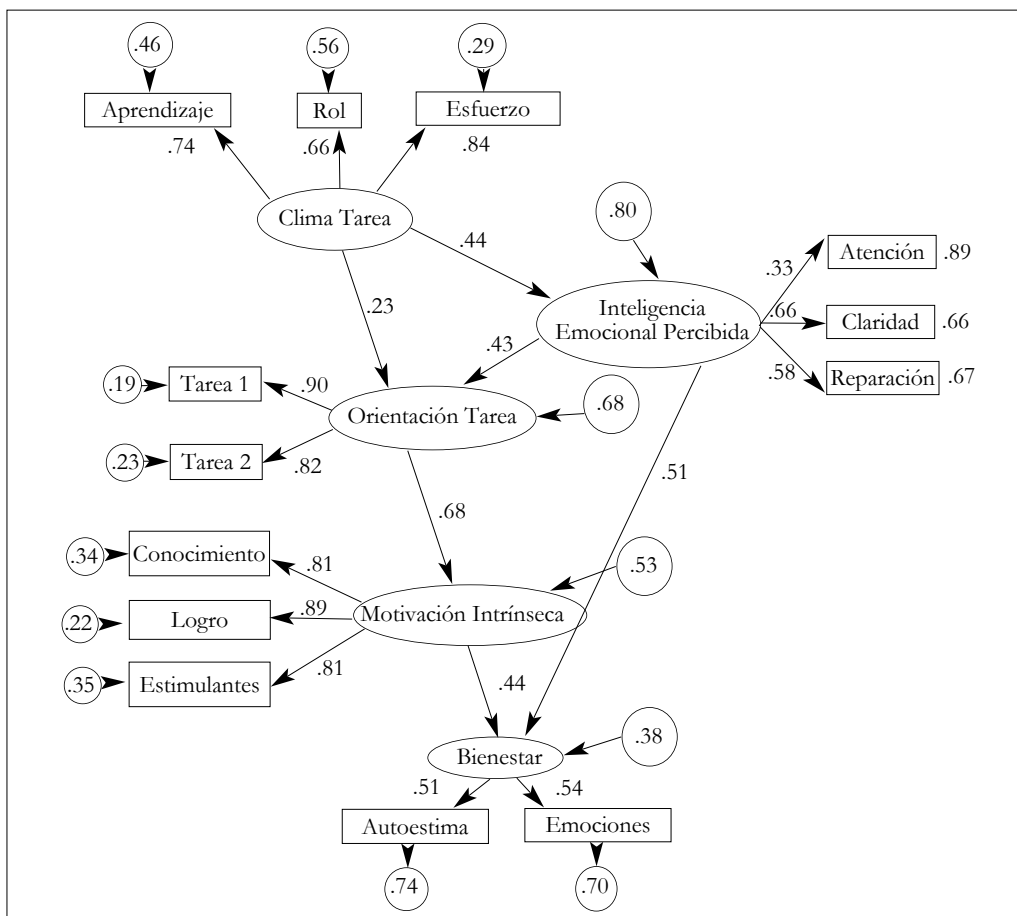


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales que analiza las relaciones entre todas las variables. Todos los parámetros con estandarizados y significativos $p < .05$. El error estandarizado y las varianzas residuales se muestran en pequeños círculos.

Los índices de ajuste del modelo de medida fueron: CFI= .95; IFI= .95; RMSEA= .06 (90 % CI= .05 - .07); SRMR= .04. Todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$). El coeficiente de Mardia fue de 31.28. El *bootstrapping* mostró que los parámetros eran robustos a la falta de normalidad multivariada.

Los índices de ajuste del modelo estructural fueron: CFI= .95; IFI= .95; RMSEA= .06 (90 % CI= .05 - .07); SRMR= .05. Además, todos los parámetros fueron significativos ($p < .01$) y las covarianzas entre todas las variables fueron positivas. Con respecto a las relaciones encontradas en el análisis de ecuaciones estructurales, el clima tarea predecía positivamente la IEP ($b = .44$) y la orientación a la tarea ($b = .23$); la orientación a la tarea influía de forma positiva sobre la motivación intrínseca ($b = .68$); la motivación intrínseca mostró una influencia positiva sobre el bienestar ($b = .44$); por último, la IEP influyó de forma positiva en la orientación a la tarea ($b = .43$) y el bienestar ($b = .51$). El análisis de los efectos indirectos estandarizados mostró que el clima tarea y la IEP influían positivamente en la motivación intrínseca ($b = .28$ y $b = .29$, respectivamente); la orientación a la tarea influía en el bienestar ($b = .30$); finalmente, la influencia indirecta del clima tarea sobre la orientación a la tarea y el bienestar fueron positivas ($b = .19$ and $b = .35$ respectivamente). Teniendo en cuenta los criterios establecidos por Hu y Bentler (1999), el presente modelo puede ser considerado satisfactorio. Además, teniendo en cuenta el tamaño muestral ($N = 399$) y los grados de libertad ($df = 59$), la potencia de este modelo fue .99 ($\epsilon = .01$). No obstante,

hay que destacar que el presente estudio es transversal, por lo que otros modelos equivalentes son posibles y sólo con estudios longitudinales se podría establecer la solución y dirección de las relaciones entre las variables (Hershberger, 2006).

Análisis de invarianza multigrupo

El objetivo de este análisis fue probar la invarianza del modelo a través del nivel de profesionalización de los deportistas. Se consideró deportista profesional aquel que percibía un salario por la práctica de su deporte y deportista amateur aquel que no lo percibía. El análisis de invarianza se realizó mediante un análisis multigrupo con una submuestra de 237 no profesionales y otra submuestra de 162 profesionales, donde se sometieron a prueba seis modelos. Los índices de ajuste para ambas muestras fueron satisfactorios teniendo en cuenta los puntos de corte establecidos. Para la submuestra de profesionales, los índices de ajuste fueron: CFI= .95; IFI= .95; RMSEA= .07 (90 % CI = .05 - .09) y SRMR= .06. Para la submuestra de amateurs, los índices fueron: CFI= .95; IFI = .95; RMSEA = .06 (90 % CI= .05 - .08) y SRMR= .05. En la tabla 3 se muestran los índices de ajuste de los seis modelos comparados. Se encontraron diferencias no significativas entre el modelo sin restricciones (modelo 1) y los modelos con invarianza en los pesos factoriales (modelo 2), pesos estructurales (modelo 3), covarianzas (modelo 4), errores estructurales (modelo 5), y unicidades (modelo 6). Estos resultados apoyan la existencia de invarianza del modelo a través del nivel de profesionalización de los deportistas (Byrne, Shavelson y Muthén, 1989; Marsh, 1993).

Modelo	<i>df</i>	χ^2	IFI	CFI	SRMR
Modelo 1	118	222.15	.95	.95	.05
Modelo 2	126	229.44	.95	.95	.05
Modelo 3	132	231.28	.95	.95	.05
Modelo 4	133	232.09	.95	.95	.05
Modelo 5	137	235.17	.95	.95	.05
Modelo 6	150	265.26	.94	.94	.05

Comparaciones del modelo	Diferencia en χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
Modelo 1 vs Modelo 2	7.29	8	.51
Modelo 1 vs Modelo 3	9.13	14	.82
Modelo 1 vs Modelo 4	9.94	15	.82
Modelo 1 vs Modelo 5	13.02	19	.83
Modelo 1 vs Modelo 6	43.11	32	.09

Nota. Modelo 1= sin restricciones; Modelo 2= invarianza en pesos factoriales; Modelo 3= invarianza en pesos estructurales; Modelo 4 = covarianzas; Modelo 5 = invarianza en errores estructurales; Modelo 6 = invarianza en unicidades.

Tabla 3. *Análisis de invarianza multigrupo entre deportista profesional o amateur.*

Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre clima motivacional orientado a la tarea, orientación a la tarea, IEP, motivación intrínseca y bienestar en una muestra de deportistas. Los resultados han mostrado que la IEP modera parcialmente, por un lado, el efecto entre clima motivacional a la tarea y orientación a la tarea y, por otro, entre clima motivacional a la tarea y bienestar psicológico. Además, el modelo reespecificado explicó satisfactoria-

mente el bienestar psicológico de los deportistas.

El modelo de ecuaciones estructurales ha mostrado que el clima motivacional a la tarea predice positivamente la IEP y la orientación a la tarea. Asimismo, la IEP influye directa y positivamente en la orientación a la tarea, siendo un mediador parcial entre clima motivacional a la tarea y orientación a la tarea. La influencia del clima tarea sobre la orientación a la tarea es un resultado contrastado por numerosas investigaciones (Hein y Hagger, 2007; Reinboth y Duda, 2006). Sin

embargo, el presente estudio aporta algo novedoso que muestra que la IEP media la relación entre ambos conceptos. Este resultado es importante porque establece la influencia de la IEP dentro de un proceso motivacional. Por un lado, el clima motivacional a la tarea generado por los entrenadores influye directamente en la percepción del deportista para atender a su estado emocional, discriminar entre estados emocionales y repararlos. En este sentido, pensamos que el clima motivacional percibido potenciaría una forma de adquirir una habilidad en el deportista valorando el progreso mediante la comparación de las ejecuciones con uno mismo que a su vez, favorecería percibir, comprender y regular sus propias emociones.

Los resultados han mostrado que la motivación intrínseca está influenciada directamente por la orientación a la tarea e indirectamente por el clima motivacional a la tarea y la IEP. La relación positiva entre clima motivacional a la tarea y orientación a la tarea sobre la motivación intrínseca está en consonancia con otros estudios (Hein y Hagger, 2007; Nien y Duda, 2008) proporcionando apoyo empírico a los postulados de la teoría de las metas de logro y su relación con la TAD, en el sentido de que un deportista orientado a la tarea encontrará las tareas interesantes y tendrá alta motivación intrínseca, tal y como sugieren Hein y Hagger (2007).

De acuerdo con la TAD y lo hipotetizado en el modelo propuesto en el presente estudio, la motivación intrínseca ha mostrado una influencia positiva en el bienestar. Este resultado está en consonancia con estudios que, en diferentes contextos, han puesto de manifiesto la relación de la motivación más autodeterminada con el bienestar psicológico (Balaguer et al., 2008; Levesque, Zuehlke,

Stanek y Ryan, 2004; Ryan y Deci, 2000). En este sentido, la motivación más autodeterminada, como predictor del bienestar psicológico, se relacionaría con consecuencias emocionales positivas (Vallerand, 1997). Es decir, cuanto mayor sea la motivación autodeterminada, el deportista se valorará más a sí mismo y tendrá emociones más positivas.

Además, el análisis de ecuaciones estructurales ha mostrado que la IEP es también un predictor directo del bienestar psicológico. Aunque no existen estudios anteriores en el contexto deportivo, los resultados son consecuentes con estudios realizados en otros contextos que han mostrado que la IEP se asocia positivamente con el bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal et al., 2006; Ghorbani et al., 2002; Ramos et al., 2007). Según esto, un deportista que cree percibir, comprender y regular sus estados emocionales, tendrá mayores niveles de autoestima general y de emociones positivas durante la práctica deportiva. Además, tal y como han mostrado los resultados, la IEP actúa como un mediador en la relación entre clima motivacional orientado a la tarea y el bienestar psicológico. Esto es muy importante porque permitiría establecer nuevas formas de intervención (fomento de clima tarea) destinadas a favorecer la IEP de los deportistas con un patrón caracterizado de baja a moderada atención y alto en claridad y reparación de sentimientos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006). A su vez, la mejora en la IEP podría hacer más eficaces los programas que favorecen la orientación a la tarea (por ejemplo, el programa TARGET).

En el presente estudio hemos incorporado constructos de la teoría de metas de logro y TAD junto con la IEP en un modelo explicativo del bienestar psicológico en el

contexto deportivo. Los resultados mostraron el importante rol que desempeña la IEP en el modelo motivacional hipotetizado. En concreto, la IEP media parcialmente la relación entre clima motivacional a la tarea y orientación a la tarea y además, la IEP también funciona como un mediador entre clima motivacional a la tarea y bienestar psicológico. El modelo probado pone de manifiesto que la percepción de atención a las emociones, la capacidad de discriminar entre diferentes emociones y la reparación de las mismas, resulta una variable moderadora entre los procesos motivacionales generados y las consecuencias derivadas de ellos. Así, un entrenador que genere un clima que valore el esfuerzo, el aprendizaje, la cooperación y la correcta ejecución, fomentará una orientación disposicional hacia la tarea y un mayor conocimiento de las propias emociones del deportista. Además, el deportista que valora su competencia en función de su propia mejora y considera el esfuerzo como un elemento importante, tendrá una mayor motivación autodeterminada que, junto con un mayor conocimiento de sus estados emocionales, conllevará mayores niveles de bienestar psicológico.

Es importante señalar que los resultados del análisis multigrupo mostraron que este modelo explicativo fue invariante en función del nivel de profesionalización de los deportistas, indicando que, el proceso motivacional explicativo del bienestar psicológico es similar para todos los deportistas, sean profesionales o amateurs.

No obstante, es necesario señalar algunas limitaciones en el presente estudio. Primero,

los datos son correlacionales con los límites de inferencia de la causalidad. Por ello, en próximas investigaciones sería necesario probar los efectos hipotetizados mediante estudios longitudinales y experimentales. Segundo, el modelo probado no incorporó otros constructos de interés para la teoría de las metas de logro y la TAD, por lo que sería necesario comprobar la influencia de constructos como el clima motivacional al ego, orientación al ego y necesidades psicológicas básicas y su relación con la IEP para explicar el bienestar psicológico. Tercero, únicamente se ha estudiado una consecuencia motivacional de tipo emocional (bienestar psicológico) si bien sería de interés incorporar también consecuencias conductuales (ej. compromiso) o cognitivas (ej. concentración). Finalmente, los resultados no se pueden generalizar ya que el estudio se llevó a cabo con una muestra de deportistas de competición y sería importante replicar el modelo utilizando en otros contextos deportivos (ej. clases de educación física, deportes no competitivos).

Como conclusión, los resultados muestran la influencia que tienen los procesos motivacionales y emocionales en un funcionamiento psicológico saludable, destacando la importancia de incluir la IEP para explicar el bienestar psicológico en el marco de la teoría de metas de logro y la TAD en el contexto deportivo. El papel mediador de la IEP permitiría plantear programas específicos de intervención que mejoren los efectos del clima motivacional a la tarea tanto en la motivación intrínseca como en el bienestar psicológico de los deportistas.

PROPUESTA DE UN MODELO EXPLICATIVO DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO EN EL CONTEXTO DEPORTIVO

PALABRAS CLAVE: Autodeterminación, Bienestar psicológico, Deporte, Inteligencia emocional percibida, Metas de logro.

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue poner a prueba un modelo teórico que explique el bienestar psicológico en el contexto del deporte. El modelo hipotetizó la influencia de la percepción del clima motivacional a la tarea, la inteligencia emocional percibida, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca sobre el bienestar psicológico. Los participantes fueron 399 deportistas españoles, 281 hombres y 118 mujeres. El modelo de ecuaciones estructurales mostró que la inteligencia emocional percibida medió parcialmente la relación entre el clima motivacional a la tarea y la orientación a la tarea, donde la orientación a la tarea influyó sobre la motivación intrínseca y ésta, a su vez, sobre el bienestar psicológico. Además, la inteligencia emocional percibida influyó directamente sobre el bienestar psicológico. El modelo se mostró invariante respecto a la variable aficionados versus profesionales. Los resultados son discutidos en el marco de la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro.

PROPOSTA DE UM MODELO EXPLICATIVO DO BEM-ESTAR PSICOLÓGICO NO CONTEXTO DESPORTIVO

PALAVRAS-CHAVE: Auto-determinação, Bem-estar psicológico, Desporto, Inteligência emocional percebida, Objectivos de realização.

RESUMO: O objectivo deste estudo foi testar um modelo teórico que explique o bem-estar psicológico no contexto desportivo. O modelo formulou como hipótese a influência da percepção do clima motivacional orientado para a tarefa, a inteligência emocional percebida, a orientação para a tarefa e a motivação intrínseca sobre o bem-estar psicológico. Os participantes foram 399 desportistas espanhóis, 281 homens e 119 mulheres. O modelo de equações estruturais mostrou que a inteligência emocional percebida mediou parcialmente a relação entre o clima motivacional orientado para a tarefa e a orientação para a tarefa, onde a orientação para a tarefa influenciou a motivação intrínseca e esta, por sua vez, o bem-estar psicológico. Adicionalmente, a inteligência emocional percebida influenciou directamente o bem-estar psicológico. O modelo manteve-se estável em dois contextos desportivos: atletas amadores versus atletas profissionais. Os resultados são discutidos tendo em conta a teoria da auto-determinação e da teoria dos objectivos de realização.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modelling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Baard, P. P., Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F. y Duda, J. L. (1997). Factorial validity of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 27.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Duda, J. (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 (1), 123-139.

- 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.
- 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*, 5, 1173-1182.
- 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.
- Bollen, K. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762
- Byrne, B., Shavelson, R. y Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 456-466.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chatzisarantis, N. L. y Hagger, M. S. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport: Reflecting on the past and sketching the future. In M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 281-296). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for trait self-esteem. In M. Kemis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31-49). Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1999). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- 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, 47-59.
- 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.
- 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(1), 16 - 27.
- 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, 751-755.



- Frazier, P., Tix, A. y Barron, K. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 51*, 115-134.
- 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*, 372-390.
- 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), 297-309
- Hein, V. y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences, 25*, 149-159.
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. In G. R. Hancock and R. O. Mueller (Ed.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 13-41). Greenwich: IAP.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Levesque, C. Zuehlke, N., Stanek, L. y Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence in German and U.S. university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology, 96*, 68-84.
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal, 30*, 841-860.
- 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* (2), 458-467.
- McDonald, R. P. y Ho, R. M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods, 7*, 64-82.
- McDonald, R. P. (1997). Haldanes's lungs: A case study in path analysis. *Multivariate Behavioral Research, 32*, 1-38.
- 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 Sport Sciences, 18*, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nien, C. L. y Duda, J. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 352-372.
- Ntoumanis N (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.
- Núñez J. L., Martín-Albo J, Navarro J. G. y González V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual and Motor Skills, 102*, 919-930.
- Pelletier L. G., Fortier M. S., Vallerand R. J., Tuson K. M., Brière N. M y Blais M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion, 20*, 1-15.





- Rawsthorne, L. J. y Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3 (4), 326-344.
- 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 (3), 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28 (3), 297-313.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G.C. Roberts (ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Romero, A., García-Mas, A. y Brustad, R. (2009). Estado del arte y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en Psicología del Deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347.
- Romero, A., Zapata, R., García-Mas, A., Brustad, R., Garrido, R. y Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 117-133.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised edition. Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 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.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Standage, M. y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, (Vol. 29), (pp. 271-360). Toronto: Academic.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1.003-1.017.
- Vallerand, R. J. y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci and R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Nueva York: University of Rochester Press.





Wang, C. K. J. y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.

