



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



Facultat de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**“RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL,
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y SATISFACCIÓN DE
NECESIDADES BÁSICAS EN EL DEPORTE.”**

Autora:

Mónica Martín de Benito

Director:

Dr. D. José Guzmán Luján

Valencia, Septiembre de 2011

Agradecimientos

Qué difícil se hace escribir en tan pocas líneas lo agradecida que estás, cuando son tantas las personas de las que tienes que acordarte en estos momentos.

Gracias a mis padres por ser siempre un referente en mi vida y un punto de apoyo tan importante. A mi hermano, por su ayuda incondicional siempre que la necesito y a mi hermana, por caminar desde hace 28 años a mi lado en las diferentes etapas de nuestra vida.

A mis tíos (Nacho y Rosa) y a mis primas (Marta y Sonia), por enseñarme que hay puntos diferentes desde los que ver la vida. A mi abuela, que cada año me deja una habitación muy barata en su hotel de Montemayor donde pasar unos días inolvidables.

A Germán y Carmina por hacerme sentir parte de vuestras respectivas familias y por darme tanto si esperar recibir nada a cambio.

A mis amigos Eva, Edgar, Vaitiare, Chiqui, Esther, Francisco, Miles, Juanjo, Miri, Edmun, María, Jose Luis y Josín, por todos los momentos vividos juntos, por estar siempre ahí cuando os necesito y por apoyarme en cada paso que doy.

A Jose, mi director, por ser capaz de enseñarme tantas cosas en tan poco tiempo y por dedicarme más del que en realidad debía.

Y por supuesto, a todos los niños de 5º y 6º de primaria del Colegio Cervantes de Valencia. A Elena y a Fernando, por ponerme tan fácil una parte tan complicada del Trabajo Fin de Máster.

Un hombre que es dueño de sí mismo puede poner fin a un dolor tan fácilmente como se puede inventar un placer. Yo no quiero estar a la merced de mis emociones. Quiero usarlas, para disfrutar de ellas y dominarlas.

Oscar Wilde. El retrato de Dorian Gray.

INDICE

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUCCIÓN | 3 |
| 1.1 | INTELIGENCIA EMOCIONAL, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE..... | 3 |
| 1.2 | LAS NECESIDADES BÁSICAS Y LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN | 7 |
| 2 | OBJETIVOS E HIPÓTESIS | 17 |
| 3 | METODOLOGÍA | 21 |
| 3.1 | MUESTRA..... | 21 |
| 3.2 | INSTRUMENTOS | 21 |
| 3.3 | PROCEDIMIENTO..... | 23 |
| 3.4 | ANÁLISIS DE DATOS | 24 |
| 4 | RESULTADOS | 27 |
| 4.1 | ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LOS INSTRUMENTOS | 27 |
| 4.2 | ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 28 |
| 4.3 | ANÁLISIS ESTRUCTURAL Y DE LAS RELACIONES | 28 |
| 4.4 | ANÁLISIS INFERENCIAL..... | 31 |
| 5 | DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 37 |
| 6 | REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 47 |
| 7 | ANEXOS | 61 |
| 7.1 | ANEXO 1. ENCUESTA DATOS PERSONALES | 61 |
| 7.2 | ANEXO 2. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN NECESIDADES PSICOLÓGICAS EN EL DEPORTE (ESANPD)..... | 62 |
| 7.3 | ANEXO 3. CUESTIONARIO BRIEF EMOTIONAL INTELLIGENCE SCALE (BEIS-10). TEST-RETEST. | 63 |
| 7.4 | ANEXO 4. CUESTIONARIO THE BEHAVIORAL REGULATION IN SPORT QUESTIONNAIRE (BRSQ). | 64 |

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

1 INTRODUCCIÓN

1.1 Inteligencia Emocional, Actividad Física y Deporte

El juego tiene el potencial de mejorar todos los aspectos del bienestar de los niños: físico, emocional, social y cognitivo (Burdette y Whitaker, 2005). Además, los beneficios de la actividad física (AF) sobre la salud están bien documentados ya que realizar AF de forma regular, es una de las principales maneras de mejorar la salud general, incluyendo la física, la psicológica y la emocional (Li, Lu y Wang, 2009).

Así, el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) es un tema importante que tiene sobre todo una base familiar (Kansu, 2002) y debería formar parte del proceso educativo (ÇoBan, Karademir, Agak y Devecioglu, 2010). La mejora de las habilidades tales como la comunicación y empatía, que son necesarias para la solución de conflictos sociales y problemas en la propia familia, la escuela, el medio ambiente en general y la vida profesional, son importantes tanto en un sentido personal, como en un sentido social (ÇoBan y col., 2010).

Según Goleman (1995a), la IE es la capacidad de controlar y regular los propios sentimientos, comprender los sentimientos de los demás y usar la "emoción" o "sentir" el conocimiento para guiar los pensamientos y las acciones. Para Bar-On (2002) la IE es la capacidad de percibir, integrar, comprender y manejar las emociones que tienen que ver con la comprensión de uno mismo y de los demás, y hacer frente con más éxito a las exigencias ambientales.

Sin embargo, pensamos que la definición que mejor precisa lo que es la IE, la definen los autores Mayer y Salovey, (1997) como "la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y la de los demás".

Los principales modelos que han afrontado la IE son dos; el modelo mixto y el modelo de habilidad. Los *modelos mixtos* combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales. Incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Entre los principales autores del modelo mixto, se encuentran Goleman (1995 a y b) y Bar-On (1997). Los

componentes que constituyen la IE según Goleman (1995a) son: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Los componentes que constituyen la IE según Bar-On (1997) son cinco: los intrapersonales (comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia), los interpersonales (empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social), los de adaptabilidad (solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad), los del manejo del estrés (tolerancia al estrés y control de los impulsos) y los del estado de ánimo en general (felicidad y optimismo). Los *modelos de habilidad* no incluyen componentes de personalidad, se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Entre los principales autores del modelo de habilidad se encuentran Salovey y Mayer (1990) que argumentan que la IE está formada por cuatro componentes: 1. Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal. 2. Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento. 3. Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales. 4. Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. Así, cada una de ellas se constituye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior.

El modelo original de Salovey y Mayer (1990), basado en la habilidad, tal vez representa el modelo más coherente y completo de IE que se presta a evaluación (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

Por otra parte, un constructo importante de carácter emocional que se ha relacionado en los últimos años con el bienestar psicológico ha sido la Inteligencia Emocional Percibida (IEP) (Núñez, León, González, y Martín-Albo, 2011), la cual se ha definido como el conocimiento que tienen los individuos acerca de sus propios sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

La IE es, un importante indicador de éxito en el futuro en muchos aspectos de la vida (Bar-On, 2002; Saarni, 1999; Goleman, 1995), incluyendo la AF y el deporte.

Muchos investigadores, atribuyen los siguientes beneficios emocionales a la realización de una AF regular; (Hellison, 2003; Leith, 2002; Kerr y Kuk, 2001; Baker y Brownell, 2000; Biddle, 2000; ASMC, 1998; Fox, 1990; Sonstroem y Morgan, 1989): aumento de las emociones positivas y agradables (Turnbull y Wolfson, 2002; Kerr y Kuk, 2001; Sonstroem y Morgan, 1989; Berger y Owen, 1988), mejora del estado de ánimo y reducción de los efectos de la ansiedad moderada (Biddle, 2000), mayor sentimiento de felicidad (Szabo, 2003), mayores niveles de optimismo (Kavussanu y McAuley, 1995) y percepción más positiva de uno mismo Biddle, (2000).

Smith (2000), llegó a la conclusión de que cuanto más AF realizaba un estudiante universitario, mayor es su calificación de la empatía, la relación interpersonal y la responsabilidad social.

Existen estudios que relacionan la IE con el deporte (Meyer y Fletcher 2007, Meyer y Zizzi 2007; Austin, Saklofskeb, Huang y McKenney, 2004; Petrides, Niven y Mouskounti, 2006). Por ejemplo, Zizzi, Deaner y Hirschhorn, (2003) encontraron que la IE se asociaba significativamente con el rendimiento deportivo, mientras que Thelwell, Lane, Weston, y Greenlees, (2008) encontraron que la IE estaba relacionada con las percepciones de la eficacia de entrenamiento.

Según ÇoBan y col. (2010) el nivel de participación en actividades sociales y deportivas se relaciona con diferencias estadísticamente significativas en los niveles de IE. Los resultados sugieren que las actividades sociales tienen efectos positivos en el desarrollo de las habilidades interpersonales, de forma que las personas con habilidades emocionales más desarrolladas, superarán los problemas y harán frente al estrés con mayor facilidad. Así, se piensa que las personas con altos niveles de IE, tienen mayores niveles de participación en actividades sociales. Además, las personas que tienen fuertes relaciones interpersonales posiblemente tengan más facilidades para entrar en un nuevo círculo de amigos y adaptarse a nuevos ambientes, que aquellos con débiles relaciones interpersonales.

Sin embargo, no hemos encontrado estudios de investigación que analicen los niveles de IE de los deportistas en función del deporte practicado, distinguiendo por ejemplo entre deportes individuales y colectivos (Objetivo 6). Tampoco hemos

estudios que comparen si los alumnos que practican algún deporte extraescolar además de las clases de Educación Física (EF) tienen más o menos IE que los alumnos que solo reciben clases de EF (Objetivo 5).

Como hipótesis de estudio, creemos que la práctica de deportes colectivos puede facilitar la educación de la IE de los practicantes, por lo que podría esperarse que aquellos deportistas que practican deportes colectivos tengan mayores niveles de IE en el deporte que aquellos que practican deportes individuales (Hipótesis 4). Este hecho podría ser debido a que los deportes colectivos necesitan mayor relación social que los deportes individuales.

Además, pensamos que la práctica deportiva extraescolar puede relacionarse con el desarrollo de la IE en el deporte de forma que podría hipotetizarse que los alumnos que solo reciben clases de EF tendrán menos IE que los que además de las clases de EF, practican algún deporte, ya sea individual o colectivo (Hipótesis 3). Esto podría ser debido a que aquellos sujetos que practican deportes extraescolares están sometidos a una mayor interacción social que los sujetos que no realizan deporte extraescolar no tienen.

En las investigaciones sobre la IE ha existido gran preocupación por utilizar medidas de IE válidas y fiables (Brackett y Geher, 2006; Dawda y Hart, 2000; MacCann, Matthews, Zeidner y Roberts, 2003; Sjöberg, 2001). Los factores medidos en las diferentes escalas de IE dependen de la definición de ésta y hasta el momento hay una falta de consenso respecto a lo que es la IE (Brackett y Geher, 2006). No obstante, vale la pena señalar que existen características comunes (Davies, Lane, Devonport, y Scott, 2010) en las definiciones sobre IE anteriormente comentadas. Por ejemplo, en todas se hace hincapié en los elementos que intervienen en el reconocimiento y la regulación de las propias emociones y las emociones de otros, así como la asimilación de éstas (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2004).

Salovey y Mayer (1990), sugieren que la IE debe ser evaluada mediante ejercicios de resolución de problemas (por ejemplo, la prueba de Mayer-Salovey-Caruso de inteligencia emocional (MSCEIT): Mayer, Caruso, y Salovey, 1999). Pero, la puesta en marcha de la IE como una habilidad es problemático, debido a la

subjetividad de la experiencia emocional (Robinson y Clore, 2002). La principal dificultad que se encuentra, es la creación de tareas que puedan ser calificadas de acuerdo a criterios verdaderamente objetivos y así poder cubrir el dominio de muestreo de la IE en la habilidad integral (Petrides y col., 2006).

Un enfoque alternativo para la evaluación de la IE, ha sido conceptualizarla como un rasgo medible a través de un auto-informe (Brackett y Geher, 2006; Schutte y col., 1998) que capture la percepción subjetiva de las habilidades emocionales (Brackett y Geher, 2006). Sin embargo, las medidas de auto-informe han recibido críticas debido a su dependencia de la auto-percepción (Matthews y col., 2004). Pero autores como Davies y col. (2010) defiende esta medida de evaluación, diciendo que a pesar de que la auto-percepción puede no ser particularmente precisa, dicha limitación es común a todas las escalas basadas en el auto-informe, y por lo tanto no se debe prohibir la utilización de estas medidas para la evaluación de la IE.

En esta investigación analizaremos las propiedades psicométricas de la traducción al castellano la versión reducida de la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) extraída de la Emotional Intelligence Scale (EIS), también conocido como Schutte Self-Report Inventory (SSRI) de Schutte y col. (1998) creada y validada por Davies y col. (2010) (versión inglés) y utilizada además con deportistas (Objetivo 1).

1.2 Las necesidades básicas y la Teoría de la Autodeterminación

El bienestar psicológico se muestra como un concepto multifacético y dinámico que incluye elementos subjetivos, sociales y psicológicos, además de comportamientos saludables (Romero, García-Mas, y Brustad, 2009). En este sentido, parece lógico pensar que los 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 (Núñez y col., 2011). Así, por una parte, Ryan y Deci (2001) señalan la estrecha relación existente entre la motivación intrínseca y el bienestar y, por otra parte, numerosas investigaciones indican la asociación entre emoción y bienestar

(Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Romero, Zapata, García-Mas, Brustad, Garrido y Letelier, 2010).

Numerosos estudios han constatado la relación existente entre la motivación autodeterminada y el bienestar psicológico en distintos contextos, como el educativo (Burton, Lydon, D'alessadro y Koestner, 2006), el laboral (Baard, Deci y Ryan, 2004) y el deportivo (Balaguer, Castillo y Duda, 2008).

La Teoría de la Autodeterminación (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. En la misma línea, Vallerand (1997, 2007a, 2007b) propone un completo análisis de los procesos motivacionales, que debería considerar tres factores importantes: la motivación intrínseca (MI), la motivación extrínseca (ME), y amotivación (ver Figura 1).

La MI 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). Está asociada con el bienestar psicológico, interés, diversión y persistencia (Ryan y Deci, 2000). Ha sido considerada como un constructo global en el que se distinguen tres tipos: la MI de conocimiento, de logro y de estimulación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992; Vallerand y Ratelle, 2002). La MI de conocimiento implica la participación en las actividades por el placer y la satisfacción derivada del aprendizaje, por explorar y aprender cosas nuevas. La MI de 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 MI de estimulación, 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 (Núñez y col., 2011).

La ME hace referencia a la participación en una actividad con el fin de recibir premios (Núñez y col., 2011). Hay cuatro tipos de ME, 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 ME, se refiere a la participación en una actividad con el fin de obtener recompensas o evitar castigos. 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 ME, 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 mismo individuo, aunque sigue siendo una categoría de la ME, porque la conducta aquí es un medio para obtener algo. Por último, la regulación integrada es la forma más autodeterminada de ME, 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 (Núñez y col., 2011).

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).

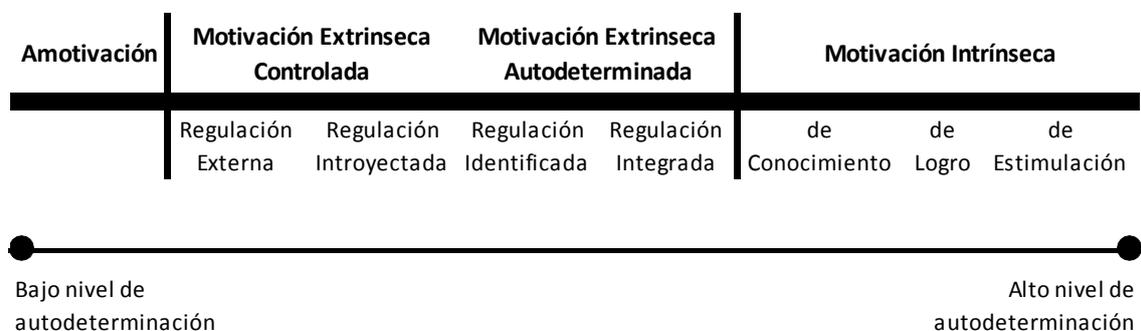


Figura 1: El continuo de la autodeterminación.

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). Núñez y col. (2011) demostraron que la IEP jugaba un papel muy importante en la explicación del bienestar de los deportistas, ya que pensaban que 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, demostraron que el clima motivacional se relacionaba con la MI y ésta con el bienestar. Asimismo verificaron que la inclusión de la IEP como una variable emocional, influía positiva y significativamente en el bienestar de los deportistas. Así, otro de los objetivos del presente estudio fue investigar la relación que existe entre la IE y La Motivación Autodeterminada (MA) (Objetivo 3). Creemos que existe una relación significativa entre los niveles de IE y el MA, así como entre la IE y los diferentes tipos de motivación (Hipótesis 1). Esto puede ser debido a que aquellos deportistas que practican motivados su deporte, pueden estar más predispuestos a relacionarse con sus compañeros y entrenador, que aquellos que no están motivados por el deporte que practican.

Para examinar los principios de la TAD (Deci y Ryan, 1985) en el contexto del deporte, era necesaria una medida conceptual y psicométricamente sólida de la regulación del comportamiento (Lonsdale, Hodge y Rose, 2008). Gracias a los esfuerzos pioneros de Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson y Blais, (1995) el desarrollo de la Sport Motivation Scale (SMS) se ha ofrecido como una herramienta válida y fiable para los investigadores, para crear una amplia base de conocimientos en relación con la motivación deportiva desde la perspectiva del trato especial y diferenciado (Lonsdale y col., 2008). La "Sport Motivation Scale" (SMS), Pelletier y col. (1995) fue creada para medir la MI, ME y amotivación hacia la participación deportiva. Autores como Guzmán, Carratalá, García Ferriol y Carratalá, (2006) y Balaguer, Castillo y Duda (2007), validaron esta escala al castellano; sin embargo, las recientes preocupaciones acerca de la SMS han llevado a un considerable debate en relación con las propiedades psicométricas de esta popular medida (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, y

Jackson, 2007; Pelletier, Vallerand y Sarrazin, 2007). Por ello Lonsdale y col. (2008) validaron una medida de evaluación alternativa de motivación deportiva llamada The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ). Así, en esta investigación se ha tratado de validar esta escala al castellano, para obtener una medida de evaluación de la motivación válida y fiable en el contexto deportivo (Objetivo 2).

La TAD postula la Teoría de las Necesidades Básicas (TNB), donde expone que los deportistas persiguen algunas metas (divertirse, mejorar su rendimiento, etc.) a través de su práctica deportiva (Luckwü y Guzmán, 2011). Estas metas están originadas por una serie de necesidades psicológicas que aparecen como fundamentales a la hora de explicar el comportamiento humano (Deci y Ryan, 1985a, 1991) que son: la necesidad de autonomía, competencia y relación social o afiliación (Deci, 1980; Deci y Ryan, 1991). La teoría plantea que las tres necesidades deben satisfacerse para que pueda darse bienestar psicológico (Deci y Ryan, 2000).

La percepción de autonomía va asociada a un “locus” de causalidad interno. La necesidad de autonomía está relacionada con el deseo de tener iniciativa en la regulación de las propias acciones, es decir, experimentar que se participa en una actividad por voluntad propia y se tiene capacidad de decisión (deCharms, 1968). En otras palabras, la persona necesita percibir que sus actos son responsabilidad suya, que tiene capacidad para tomar decisiones y libertad para actuar dentro de una serie de posibilidades de elección en su comportamiento, incrementando de esta manera su autonomía y beneficiando el desarrollo de una motivación más intrínseca (Luckwü y Guzmán, 2011). La necesidad de competencia implica que el individuo necesita sentirse eficiente al realizar actividades en el entorno que le rodea (Harter, 1978; White, 1959). Por último, la necesidad de relación social (o afiliación) refleja el deseo de sentirse unido, aceptado a los otros significativos (Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993). Además de medir las tres necesidades básicas planteadas por la TAD, se plantea otra necesidad, la percepción de utilidad. El concepto de percepción de utilidad (o valor) se relaciona con la necesidad de sentir que la actividad que se realiza contribuye a aumentar la calidad de vida (Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2001; Papaioannou y Theodorakis, 1996; Ryan, 1982).

Para Ryan (1993) estas necesidades básicas deben identificarse como necesarios para facilitar el crecimiento y desarrollo del potencial humano. En consecuencia, las personas desarrollan una alta motivación autodeterminada hacia aquellas experiencias y situaciones que satisfagan estas necesidades básicas (Luckwü y Guzmán, 2011). También dentro de la TAD, la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) propone que la satisfacción de necesidades básicas (la autonomía y competencia especialmente) tiene una influencia directa y positiva sobre la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985a, 2000; Ryan y Deci, 2000a).

Por otra parte, existe una gran cantidad de investigación que estudia la satisfacción de las necesidades básicas (SNB) y su relación con otras variables. En el contexto deportivo los estudios han apoyado los efectos de la percepción de autonomía y competencia sobre el bienestar psicológico (Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004, Standage, Duda y Ntoumanis, 2003; Vallerand, 2001). Asimismo, otros estudios han asociado un índice de SNB con la motivación autodeterminada (Lukwü y Guzmán, 2011; Guzmán y Kingston, 2011) y la intención de práctica y compromiso deportivos (Lukwü y Guzmán, 2011; Guzmán y Kingston, 2011). En este estudio, queríamos analizar si existe una relación significativa entre la IE y la SND (Objetivo 4). Nosotros pensamos que sí existe una relación significativa entre la IE y la SNB y además creemos que existe dicha relación entre la IE y las diferentes percepciones de SNB (Hipótesis 2). Esto puede ser debido a que aquellos deportistas que creen que su deporte satisface sus necesidades, pueden ser más conscientes de sus emociones, así como de su manejo, etc.

En cuanto a la medición de la SNB, se han utilizado instrumentos para contextos específicos como el trabajo (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov, y Kornazheva, 2001), las relaciones (La Guardia, Ryan, Couchmen y Deci, 2000), así como medidas generales (Gagné, 2003; Johnston y Finney, 2010). En el entorno deportivo Gagné, Ryan y Bargmann (2003) utilizaron la Need Satisfaction Scale, compuesta por 7 items para medir la percepción de autonomía ($\alpha = .87$), dos para la competencia ($r = .39$) y 3 para la afiliación ($\alpha = .89$). Las escalas estuvieron altamente correlacionadas (.51; .57 y .83), como se había indicado en estudios previos (Deci y col., 2001). Reinboth y col. (2004) utilizaron 6 items para medir la percepción de autonomía

modificando la Need Satisfaction at Work Scale (Deci y col., 2001). Para medir la percepción de competencia tomaron los cinco ítems de habilidad percibida de la Intrinsic Motivation Inventory (McAuley, Duncan y Tammen, 1989), y para medir la afiliación utilizaron los cinco ítems de la subescala de Aceptación de la Need for Relatedness scale (Richer y Vallerand, 1998). Gillet, Rosnet y Vallerand (2008) desarrollaron una escala en francés para medir la satisfacción de las necesidades básicas, que mostró coeficientes alfa de .72 para la percepción de competencia, .80 para la autonomía y .83 para la afiliación, con índices de ajuste adecuados (NNFI = .93; CFI = .95; SRMR = .07; RMSEA = .06). En el análisis de la validez externa indicaron altas correlaciones de las tres necesidades con la motivación intrínseca. Finalmente, Guzmán y Luckwü (Guzman y Luckwü, 2008; Luckwü y Guzman 2011a, b) elaboraron una escala en español, la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas para Deportistas (ESANPD) que mostró adecuados niveles de fiabilidad para las percepciones de competencia, autonomía y afiliación (coeficientes alfa de .93; .86 y .75 respectivamente) y adecuados índices de ajuste ($\chi^2 / df = 2.97$; NFI = .92; CFI = .94; TLI = .93; RMSEA = .08). Dicha escala, a la cual se le añadió la subescala de percepción de utilidad, es la que hemos empleado en nuestro trabajo de investigación para medir la SNB en deportistas.

CAPÍTULO 2

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo de investigación, llevado a cabo con alumnos de un colegio de primaria, pretende examinar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y la Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Deporte, así como la relación entre la Inteligencia Emocional y la Motivación Autodeterminada.

Los **objetivos** planteados fueron los siguientes:

1. Validar la escala BEIS-10 al castellano.
2. Validar la escala BRSQ al castellano.
3. Demostrar la relación entre IE y MA.
4. Comprobar la relación entre IE y SND.
5. Analizar la IE en el deporte de los alumnos que practican deporte extraescolar y de los alumnos que solo practican EF en el colegio.
6. Analizar la IE en el deporte de los practicantes de deportes individuales y colectivos.

Las **hipótesis** iniciales que dieron pie a la realización del presente trabajo de investigación, fueron las siguientes:

1. Existirá una relación positiva significativa entre los niveles de IE y la MA, así como entre la IE y los tipos de motivación más autodeterminados.
2. Existirá una relación significativa entre la IE y la SND y entre la IE y las diferentes percepciones de SND.
3. Los alumnos que solo reciben clases de EF, tendrán menos IE en el deporte que los que además de las clases de EF practican algún deporte, ya sea individual o colectivo.
4. Aquellos deportistas que practican deportes colectivos, tendrán mayores niveles de IE en el deporte que aquellos que practican deportes individuales.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3 METODOLOGÍA

3.1 Muestra

En el estudio participaron un total de 117 estudiantes de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 10 y 12 años. 53 de ellos eran varones y 64 mujeres. Del total de la muestra, 69 alumnos practicaban deporte extraescolar (24 practicaban deportes individuales y 45 deportes colectivos), mientras que 48 no lo practicaban y por tanto solo realizaban EF en el colegio. Fueron representados 22 deportes diferentes, sin incluir las clases de EF como deporte, para aquellos alumnos que no practicaban deporte extraescolar.

3.2 Instrumentos

Las variables de nuestro estudio fueron las siguientes: Inteligencia Emocional, Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Deporte, Motivación hacia el deporte e Índice de Autodeterminación Motivacional hacia el deporte.

Varios son los instrumentos utilizados en la literatura científica para medir la IE: TMMS-24 de Mayer y Salovey, (1995); EQ-i de Bar-On, (1997); MSCEIT de Mayer y col. (1999); EIS de Schutte y col. (1998), etc. Autores como Davies y col. (2010), crearon una versión reducida de la escala de Schutte y col. (1998) llamado BEIS-10. El motivo por el que hemos escogido esta escala para la realización de nuestro estudio de investigación, es porque es la única que se ha utilizado y validado científicamente para medir los niveles de IE en deportistas.

Puesto que existen varios modelos de IE, es importante reconocer que el BEIS-10 fue desarrollado específicamente con el modelo de Salovey y Mayer de (1990). Debido al número limitado de elementos (diez), es importante reconocer las limitaciones de la escala (Davies y col., 2010). Esta reducción en el contenido puede limitar el alcance del BEIS-10, ya que es más difícil tener la certeza de obtener un "puntaje verdadero" (Marsh, Hau, Balla, y Grayson, 1998). Sin embargo, el propósito

principal del BEIS-10 es recoger datos sobre los niveles de IE rápidamente. Los profesionales que busquen más en profundidad la representación exacta de las facetas de la IE, debe considerar medidas alternativas que utilicen varios indicadores (Davies y col., 2010).

Así, la IE en este estudio de investigación fue medida por medio de la traducción al castellano de la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), elaborada por Davies y col. (2010). Los sujetos tenían que contestar a ítems como: “En relación al deporte que practico, sé porqué cambian mis emociones”. El cuestionario debía ser contestado en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 y 2 representaban “Muy de acuerdo”; 3 “Algo de acuerdo”; 4 y 5 “Muy en desacuerdo”.

La Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Deporte fue medida por medio de la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Deporte (ESANPD) elaborada por Guzmán y Luckwu (2008). La escala estaba formada por 4 subescalas, de cuatro ítems cada una. La escala se puntúa en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 y 2 representaban “No corresponde en absoluto”; 3, 4 y 5 “Corresponde moderadamente”; 6 y 7 “Corresponde exactamente”. Los sujetos debían contestar a ítems del tipo: “En relación al deporte que practico, considero que... les importo a mis compañeros y entrenador.”

La Motivación hacia el deporte se midió a través de la The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ), elaborada por Lonsdale y col. (2008). La escala estaba formada por 9 subescalas, de cuatro ítems cada una. Las respuestas a los diferentes ítems están representadas en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 y 2 representaban “Totalmente falso”; 3, 4 y 5 “Un poco verdadero”; 6 y 7 “Totalmente verdadero”. El cuestionario estaba compuesto por ítems como: “Practico mi deporte... Porque disfruto”.

Para un mejor análisis correlacional y de las relaciones causales, calculamos el Índice de Autodeterminación (IAD) de la motivación tal como es propuesto por Vallerand (2007) con la ecuación: $((MI \text{ de conocimiento} + MI \text{ de logro} + MI \text{ de estimulación}) \times 3/3) + (ME \text{ integrada}) \times 2 + ME \text{ Integrada} - ME \text{ Introyectada} - (ME \text{ de regulación externa} \times 2) - (Amotivación \times 3)$.

3.3 Procedimiento

Lo primero que hicimos fue una doble traducción de las dos escalas que queríamos validar al castellano. Pedimos a los autores las escalas originales de BEIS-10 y BRSQ en inglés. Tradujimos los ítems del inglés al castellano y después le pedimos a una persona de lengua inglesa que nos volviera a traducir los ítems al inglés, sin mirar las escalas originales. Después esta persona comparó su traducción con los ítems originales y afirmó que ambas escalas decían lo mismo. Posteriormente, introdujimos a las escalas anteriormente comentadas la Escala de Satisfacción de Necesidades Psicológicas en el Deporte (ESANPD) y algunos datos de interés, tales como sexo, edad, tipo de deporte practicado, etc.

Se informó y pidió consentimiento a la dirección del colegio sobre el estudio de investigación y a continuación pasamos los cuestionarios en las instalaciones del colegio, durante las clases de EF, enfatizando que no había respuestas correctas o incorrectas e instándoles a que fueran honestos en sus contestaciones.

Los alumnos que realizaban deportes extraescolares, recibían un cuestionario diferente a los alumnos que realizaban solo clases de EF. La diferencia estaba en el enunciado de la pregunta. Por ejemplo, el enunciado de cuestionario de Satisfacción de Necesidades Deportivas para los alumnos que realizaban deporte extraescolar era: “En relación a mi deporte, considero que...”. Sin embargo, el enunciado para los alumnos que realizaban solo clases de EF era: “En relación a las clases de Educación Física, considero que...”. Este procedimiento se siguió con los tres cuestionarios.

Por último, se informó a los sujetos de que el tratamiento de los datos sería anónimo y con fines de investigación. Dispusieron del espacio y tiempo necesarios para contestar individualmente a todos los ítems de las escalas, debiendo cumplimentarlos en el momento y con los investigadores a su disposición para aclarar cualquier duda. Puesto que el cuestionario BEIS-10 solo contenía diez ítems, este administrado en dos ocasiones (test-retest), según argumentan sus autores (Davies y col., 2010), para obtener una mayor fiabilidad de los datos. Se realizaron separados por un periodo de 2 semanas.

3.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS Statistics 17,0. La fiabilidad interna de las escalas se calculó a través del coeficiente Alfa de Cronbach. Para el cálculo de correlaciones se utilizó el coeficiente r de Pearson.

Aplicamos la ecuación propuesta por Vallerand (2007) para calcular el IAD: $((MI \text{ de conocimiento} + MI \text{ de logro} + MI \text{ de estimulación}) \times 3/3) + (ME \text{ integrada}) \times 2 + ME \text{ Integrada} - ME \text{ Introyectada} - (ME \text{ de regulación externa} \times 2) - (Amotivación \times 3)$. Según este autor, un valor positivo obtenido en este índice representa un perfil motivacional relativamente autodeterminado en la muestra, en cambio un resultado negativo puede representar un perfil motivacional con bajos niveles de autodeterminación.

Calculamos también el Índice de Satisfacción de Necesidades Básicas, a partir de la media aritmética de las puntuaciones obtenidas en las diferentes necesidades.

Se realizaron correlaciones entre todas las variables del estudio, para medir la relación entre la IE y la SNB y la relación entre la IE y la MA.

Se efectuó un análisis multivariante (MANOVA) donde las variables dependientes fueron la IE deportiva test y retest y la variable independiente era el tipo de deporte que se practicaba (EF, deportes individuales o deportes colectivos), para determinar las diferencias entre dichas variables.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4 RESULTADOS

4.1 Análisis psicométrico de los instrumentos

Se realizó un análisis de la fiabilidad de la Escala BEIS-10 tomando un único factor de primer orden puesto con solo 10 ítems. No era aplicable un análisis de fiabilidad de los diferentes factores de segundo orden, compuesto cada uno por dos ítems. Este análisis de fiabilidad implicó no solo en análisis de la coherencia interna de los ítems a través del cálculo de, coeficiente alfa, sino el análisis de la correlación entre dos administraciones de la escala (test y retest). Los coeficientes alfa para las administraciones del test mostraron un incremento del valor para el retest (alfa=.79) en comparación con el test (alfa=.69), lo cual indicó que la comprensión de los ítems y la coherencia en su contestación aumentó en la segunda administración. Por otro lado, la correlación entre ambas administraciones fue alta y significativa ($r=.73$) apoyando por lo tanto la fiabilidad de la medida.

También se realizó un análisis de la fiabilidad para cada una de las subescalas del cuestionario ESANPD. El coeficiente alfa para la subescala percepción de competencia fue de .79, para la de percepción de relaciones sociales fue de .81, para la de percepción de autonomía fue de .75, para la de percepción de utilidad fue de .70.

Finalmente, se calculó la fiabilidad interna cada una de las subescalas del cuestionario BRSQ. El coeficiente alfa para la subescala MI General fue de .72, para la de MI de conocimiento fue de .83, para la de MI de Estimulación fue de .80, para la MI de logro fue de .80, para la ME de Regulación Integrada fue de .79, para la ME de Regulación Identificada fue de .72, para la ME de Regulación Introyectada fue de .80, para la ME de Regulación Externa fue de .73 y para la Amotivación fue de .83.

Como puede observarse por los Alfa de Cronbach, tanto el cuestionario de IE (BEIS-10) como el cuestionario de Motivación Deportiva (BRSQ) que tratábamos validar al castellano, fueron fiables.

4.2 Análisis descriptivo

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables sometidas a estudio (media y desviación típica). Como se puede observar, las puntuaciones medias para cada una de las variables sometidas a estudio mostraron que, en general, fueron altas.

Se obtuvieron mayores puntuaciones en la IE test (M= 4.09 DT= .60), que en la IE retest (M= 3.93 DT= .73), aunque en ambos casos fueron altas, considerando que los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 5.

Apreciamos además altos grados de acuerdo (los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 7), en relación a la satisfacción de necesidades psicológicas deportivas: percepción de competencia (M= 5.81 DT= 1.02), percepción de relación (M= 5.83 DT= 1.17), percepción de autonomía (M= 5.56 DT= 1.52) y percepción de utilidad (M= 5.88 DT= 1.07).

Con respecto a la motivación autodeterminada (los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 7), existen altos grados de acuerdo con las motivaciones más autodeterminadas. A medida que las motivaciones eran menos autodeterminadas, los valores de la media y desviación típica fueron más bajos, alejándose de los anteriores: MI de conocimiento (M= 6,08 DT= 1.21), MI de Estimulación (M= 5.84 DT= 1.22), MI de logro (M= 6.09 DT= 1.11), ME Integrada (M= 5.23 DT= 1.38), ME Identificada (M= 5.63 DT= 1.20), ME Introyectada (M= 2.97 DT= 1.80), ME de regulación externa (M= 2.98 DT= 1.66) y amotivación (M= 2.68 DT= 1.78).

4.3 Análisis estructural y de las relaciones

En la tabla 1 se exponen las correlaciones entre las variables consideradas en este estudio.

Tabla 1: Descriptivos y análisis de correlaciones entre las variables

| Variables | M | DT | α | 1 | 2 | 3 | 3.1. | 3.2. | 3.3. | 3.4. | 4 | 4.1. | 4.2. | 4.3. | 4.4. | 4.5. | 4.6. | 4.7. | 4.8. | 4.9. |
|----------------------|-------|-------|----------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|
| 1. CIE Test | 4.09 | .60 | .69 | | .59** | .55** | .40** | .49** | .34** | .47** | .49** | .33** | .49** | .55** | .59** | .42** | .50** | -.00 | -.12 | -.23* |
| 2. CIE Retest | 3.93 | .73 | .79 | | | .45** | .37** | .37** | .25** | .40** | .40** | .25** | .36** | .39** | .40** | .33** | .35** | -.03 | -.08 | -.25** |
| 3. SNB | 5.77 | .90 | | | | | .79** | .77** | .76** | .71** | .49** | .61** | .52** | .62** | .67** | .48** | .54** | -.05 | -.10 | -.15 |
| 3.1. Competencia | 5.81 | 1.02 | .79 | | | | | .55** | .40** | .55** | .46** | .53** | .60** | .62** | .57** | .50** | .44** | .02 | -.07 | -.13 |
| 3.2. Relación | 5.83 | 1.17 | .81 | | | | | | .41** | .39** | .34** | .46** | .37** | .52** | .61** | .27** | .41** | -.09 | -.08 | -.09 |
| 3.3. Autonomía | 5.56 | 1.52 | .75 | | | | | | | .31** | .29** | .51** | .23* | .31** | .33** | .23* | .20* | -.16 | -.13 | -.09 |
| 3.4. Utilidad | 5.88 | 1.07 | .70 | | | | | | | | .43** | .33** | .45** | .51** | .56** | .51** | .68** | .12 | -.02 | -.18 |
| 4. MA | 16.74 | 10.96 | | | | | | | | | | .48** | .62** | .56** | .59** | .42** | .38** | -.47** | -.63** | -.79** |
| 4.1. M.I. General. | 6.24 | .99 | .72 | | | | | | | | | | .54** | .64** | .68** | .43** | .43** | -.04 | -.09 | -.17 |
| 4.2. M.I. Conoc. | 6.08 | 1.21 | .83 | | | | | | | | | | | .69** | .63** | .49** | .52** | .05 | -.16 | -.30** |
| 4.3. M.I. Est.Exp. | 5.84 | 1,2. | .80 | | | | | | | | | | | | .78** | .65** | .73** | .10 | -.03 | -.10 |
| 4.4. M.I. Logro | 6.09 | 1.11 | .80 | | | | | | | | | | | | | .60** | .70** | .02 | -.06 | -.19* |
| 4.5. M.E. Integ. | 5.23 | 1.38 | .79 | | | | | | | | | | | | | | .67** | .33** | .25** | .04 |
| 4.6. M.E. Ident. | 5.63 | 1.20 | .72 | | | | | | | | | | | | | | | .28** | .19* | -.05 |
| 4.7. M.E. Introy. | 2.97 | 1.8 | .80 | | | | | | | | | | | | | | | | .68** | .49** |
| 4.8. M.E. Reg.Exter. | 2.98 | 1.66 | .73 | | | | | | | | | | | | | | | | | .57** |
| 4.9. Amotivación | 2.68 | 1.78 | .83 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

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

En la Figura número 1, aparece representado el esquema creado para formular las hipótesis 1 y 2 en las que postulamos que la IE en el deporte se relacionaría positivamente con la percepción de satisfacción de las necesidades básicas en el deporte y la motivación autodeterminada en éste (ver Tabla 1).

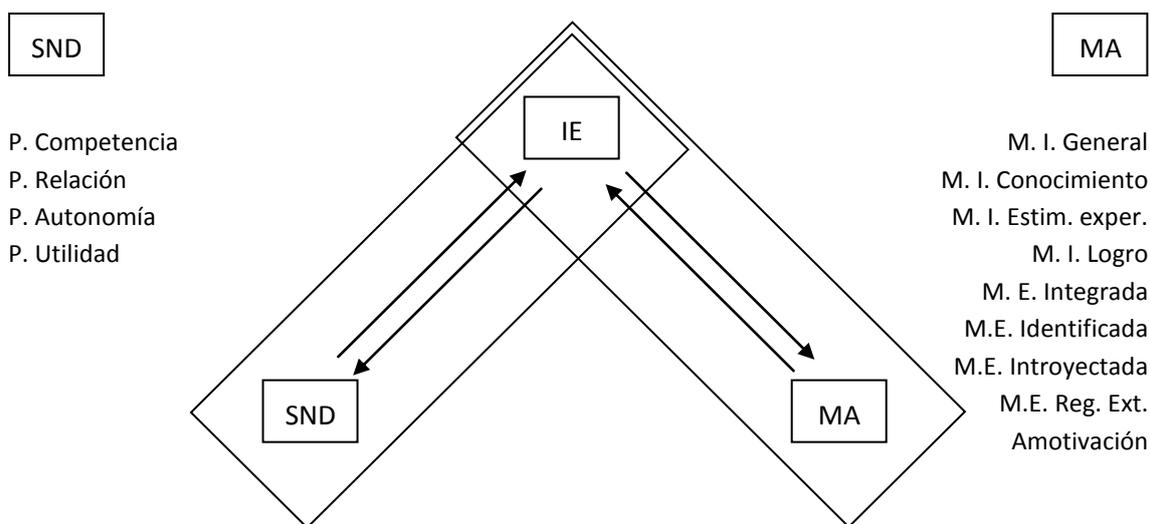


Figura 1: Modelo Inteligencia Emocional, Satisfacción Necesidades Deportivas y Motivación Autodeterminada

En apoyo a dichas hipótesis, se muestra (ver Tabla 1) como la IE en el deporte test y retest estuvo relacionada positivamente con la Satisfacción de Necesidades Básicas Deportivas ($p < .01$ y $p < .01$), incluyendo la percepción de competencia ($p < .01$ y $p < .01$), la percepción de relación ($p < .01$ y $p < .01$), la percepción de autonomía ($p < .01$ y $p < .01$) y la percepción de utilidad ($p < .01$ y $p < .01$).

Además, la IE en el deporte test y retest, estuvo relacionada positivamente con la Motivación Autodeterminada ($p < .01$ y $p < .01$) y con las subescalas de MI de conocimiento ($p < .01$ y $p < .01$), MI de Estimulación ($p < .01$ y $p < .01$), MI de logro ($p < .01$ y $p < .01$), ME Integrada ($p < .01$ y $p < .01$) y ME Identificada ($p < .01$ y $p < .01$). Sin embargo la ME no mostró relación significativa con las subescalas de ME Introyectada ($p > .05$ y $p > .05$) y ME de Regulación Externa ($p > .05$ y $p > .05$), mientras que la relación fue negativa y significativa para la Amotivación ($p < .05$ y $p < .01$).

4.4 Análisis inferencial

En relación a las Hipótesis 3 y 4, se realizó un análisis multivariante MANOVA tomando como variable independiente o factor la práctica deportiva de los participantes, con tres grupos (solo EF, EF más deporte individual y EF más deporte colectivo) y como variables dependientes la IE en el deporte en las dos medidas realizadas (test y retest). En la Tabla 2 se observa como existen diferencias significativas con respecto a la IE retest, entre la EF y los deportes colectivos ($p < .05$). Sin embargo, no hubo diferencias significativas con respecto a la IE test entre la EF, los deportes individuales y los deportes colectivos ($p > .05$). Por último, observar que ni en la IE test, ni en la IE retest, se observaron diferencias significativas entre los deportes individuales y los colectivos ($p > .05$).

Tabla 2: Descriptivos y comparaciones múltiples

| Variables | F | $\beta-1$ | Tipo de Deporte | M | DT | Tipo de Deporte | Dif. Medias | |
|-----------|------|-----------|-----------------|------|-----|-----------------|--------------------------|---------------|
| IE Test | 2.80 | .54 | EF | 3.94 | .59 | EF | Dep. Indiv Dep. Colec | -.26 -.26 |
| | | | Dep. Indiv | 4.20 | .53 | Dep. Indiv | EF Dep. Colec | .26 -.00 |
| | | | Dep. Colec | 4.20 | .62 | Dep. Colec | EF Dep. Indiv | .26 .00 |
| | | | EF | 3.71 | .78 | EF | Dep. Indiv Dep. Colec | -.26 -.41* |
| | | | Dep. Indiv | 3.98 | .70 | Dep. Indiv | EF Dep. Colec | .26 -.16 |
| | | | Dep. Colec | 4.13 | .63 | Dep. Colec | EF Dep. Indiv | .41* .16 |

*p<.05

Como se puede observar en el Gráfico 1, los alumnos que sólo practicaban EF, mostraron menos IE (test) que los alumnos que practicaban deportes individuales y colectivos. Además, los alumnos que practicaban deportes colectivos, reportaron más IE percibida que los alumnos que practicaban deportes individuales, aunque los resultados no fueron significativos ($p > .05$).

Medias marginales estimadas de Cuest_Invert_CIE_Test

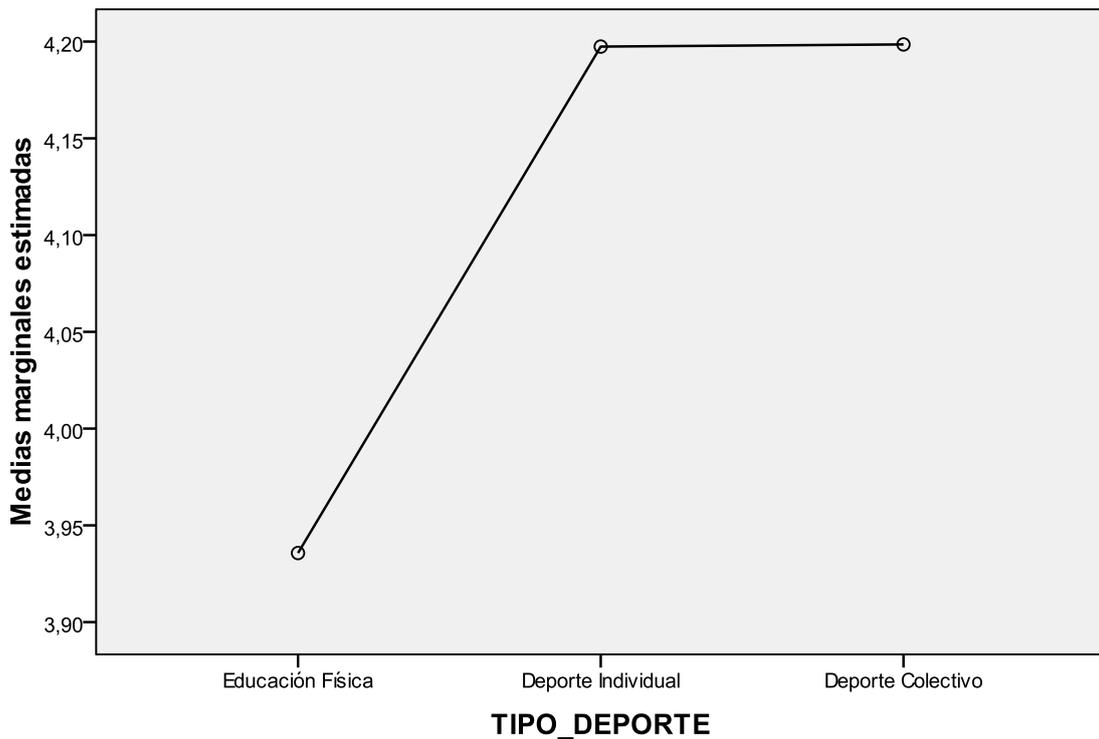


Gráfico 1: Relación entre la IE test y el Tipo de Deporte practicado

En el Gráfico 2 se observa la misma tendencia que en el gráfico anterior aunque la puntuación en IE de los practicantes de deportes colectivos fue todavía mayor. Los alumnos que sólo practicaban EF, mostraron menos IE (retest) que los alumnos que practicaban deportes individuales y colectivos, aunque solo se dieron diferencias significativas entre los que solo practicaban EF y los practicantes de deportes colectivos ($p < .05$). a pesar de que los alumnos que practicaban deportes colectivos,

tuvieron más IE que los alumnos que practicaban deportes individuales, las diferencias no fueron significativas en esto último ($p > .05$).

Medias marginales estimadas de Cuest_Invert_CIE_Retest

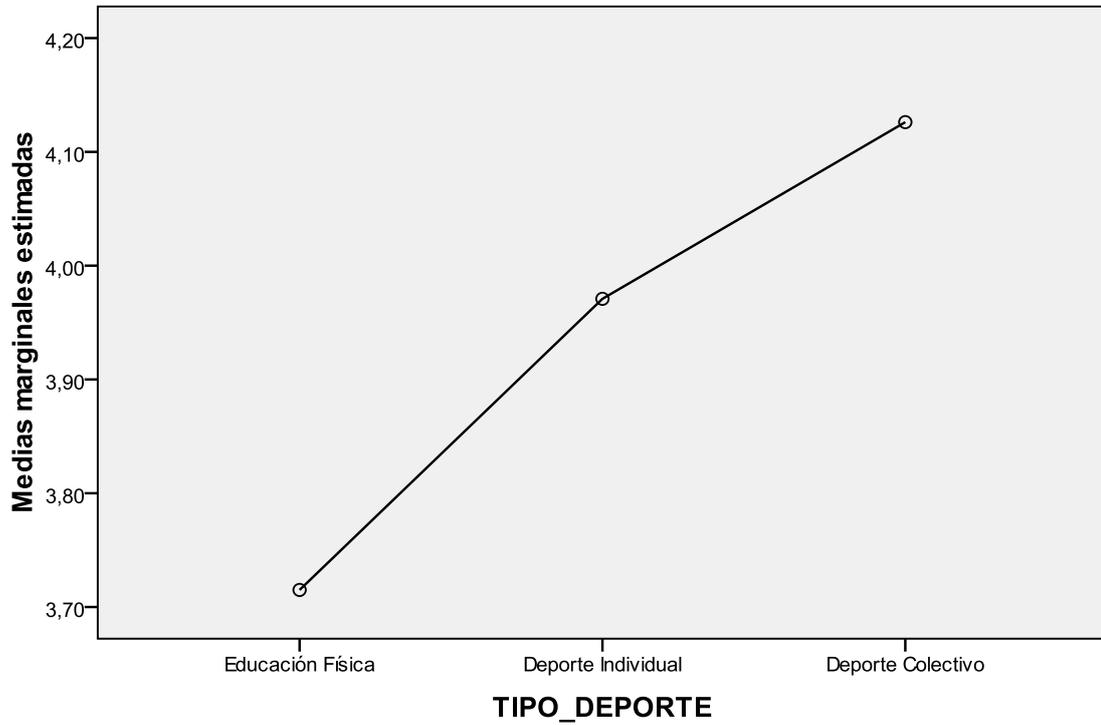


Gráfico 2: Relación entre la IE retest y el tipo de deporte practicado

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos del presente estudio de investigación fueron: 1. Validar la escala BEIS-10 al castellano. 2. Validar la escala BRSQ al castellano. 3. Demostrar la relación entre IE y MA. 4. Comprobar la relación entre IE y SND. 4. Analizar la IE en el deporte de los alumnos que practican deporte extraescolar y de los alumnos que solo practican EF en el colegio. 5. Analizar la IE en el deporte de los practicantes de deportes individuales y colectivos.

Los resultados de nuestro primer objetivo, mostraron que la escala BEIS-10 que tradujimos al castellano, fue válida y fiable para medir la IE y así poder ser utilizada con deportistas. Los coeficientes alfa fueron satisfactorios, especialmente en la segunda administración, lo cual ilustró una cierta inmadurez de la muestra que fue compensada con una cierta familiarización con el instrumento de la segunda administración.

Es conveniente resaltar la importancia de validar medidas específicas para medir la IE en el deporte, que permitan estudiar aspectos como la correlación entre la IE percibida en el deporte y en otros dominios y también a nivel general. Asimismo, es importante señalar que estas medidas permiten realizar estudios comparables con otros realizados en otros países de habla inglesa.

Varios son los instrumentos que se han utilizado para medir la motivación en el deporte: Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier y col. (1995) y The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ) de Lonsdale y col. (2008). Nuestro objetivo fue realizar una traducción de esta última escala al castellano que fuera válida y fiable para medir la motivación en deportistas. Los resultados ofrecieron que los coeficientes alfa fueron satisfactorios y elevados en todas las subescalas. Por lo tanto, los resultados presentados aquí, apoyaron la validez y fiabilidad de la traducción al castellano del BRSQ. Por el mismo motivo que hemos comentado anteriormente, los resultados ofrecidos en este objetivo son importantes, ya que permiten relacionar la motivación en el deporte con otras variables y además realizar estudios que puedan ser comparados con otros realizados en países de habla inglesa.

En lo que respecta a la relación entre IE e MA, los resultados ofrecieron datos significativos ($p < .05$). Así, las subescalas de MI de conocimiento, MI de Estimulación, MI de Logro, ME de Regulación Integrada y ME de Regulación Identificada se relacionaron significativamente con la IE en el deporte. Sin embargo, los subítems de ME de Regulación Introyectada y ME de Regulación Externa no mostraron relaciones significativas y la Amotivación, ofreció resultados negativos. La correlación negativa encontrada estaría de acuerdo con las propuestas de la TAD.

Este patrón de correlaciones llevó a que la IE se relacionara significativamente con el IAD. En este sentido, cuanto mayor sea la motivación autodeterminada, más IE tendrá el deportista y/o viceversa. Estudios realizados en otros contextos, mostraron que la IEP se asocia positivamente con el bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal y col., 2006; Ghorbani y col., 2002; Ramos y col., 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.

Estos resultados están en línea con los postulados de la TAD según la cual una motivación moderadamente autodeterminada lleva a consecuencias afectivas, cognitivas y/o conductuales positivas en el ámbito deportivo (Deci y Ryan, 1985a, 1985b; Vallerand, 1997). Cuanto más alto sea el índice de autodeterminación, más altos serán los niveles de IE.

Para establecer la relación entre la IE y la MA, es importante recordar, que este estudio de investigación estaba basado en el modelo de Mayer y Salovey (1997), que argumenta la identificación, asimilación, entendimiento y manejo de las emociones. Varias son las hipótesis que se desarrollaron cuando Goleman (1995) afirmó que la motivación era un componente de la IE. En general nuestros resultados identificaron una serie de relaciones significativas y demostraron patrones pronosticados de relaciones que sugirieron que la motivación puede estar relacionada con la IE, aunque no forme parte de esta.

En relación al objetivo cuatro de nuestro estudio, se observó una relación significativa entre la IE y la SND. Además, las cuatro dimensiones de la escala,

competencia, relación, autonomía y utilidad se relacionaron de manera significativa con la IE ($p < .05$). Es decir, que a mayores niveles de IE, mayor satisfacción deportiva y/o viceversa.

Existe una gran cantidad de investigación que estudia la satisfacción de las necesidades básicas y su relación con otras variables, habiéndose asociado positivamente con el bienestar (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Sheldon y Niemiec, 2006), la satisfacción con la vida (Meyer, Enstrom, Harstveit, Bowles y Beevers, 2007), las aspiraciones (Niemiec, Ryan y Deci, 2009), la autoestima (Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2007), y negativamente con la depresión (Wei, Shaffer, Young y Zakalik, 2005) y la ansiedad (Deci y col., 2001). En el contexto deportivo los estudios han apoyado los efectos de la percepción de autonomía y competencia sobre el bienestar psicológico (Reinboth y col., 2004, Standage y col., 2003; Vallerand, 2001). Sin embargo, es importante señalar que no hemos encontrado estudios de investigación hasta la fecha, que comprueben la relación entre IE y SND. No obstante, hay estudios que argumentan que la relación de la SND con el deporte puede ser consecuencia de las interacciones de una variedad de personas, incluidos los compañeros de equipo (Ng, Lonsdale y Hodge, 2011).

En lo que respecta a los niveles de IE en función del tipo de deporte practicado, los resultados mostraron que la IE estuvo relacionada directamente con la práctica deportiva. Aunque los resultados de nuestro trabajo de investigación no fueron significativos ($p > .05$), estas diferencias podrían ser encontradas en una muestra de participantes de secundaria debido a que ha mejorado su capacidad de autorreflexión y tal vez se han producido cambios en sus habilidades sociales y emocionales.

Nuestro hallazgo de que la práctica de deporte extraescolar puede ser un factor predictivo de la IE en el deporte, corresponde con los resultados de muchos investigadores (Hellison 2003; Leith 2002, Kerr y Kuk 2001, Baker y Brownell 2000; Biddle 2000; ASMC, 1998, Fox 1990; Sonstroem y Morgan 1989), que confirmaron una relación positiva entre AF regular y beneficios emocionales. Por ejemplo, Li y col. (2009) encontraron que los estudiantes universitarios que hacían AF de forma regular, tenían mayores niveles de IE en comparación con los estudiantes que tenían niveles

más bajos de AF o no hacían deporte. Sin embargo, no había ningún estudio de investigación que comprobara qué tipo de deporte fomentaba más la IE. Es posible que estas diferencias pudieran ser encontradas en una muestra de participantes de secundaria. Tenemos la intención de analizarlo en un estudio posterior.

El estudio de investigación citado en la introducción que realizó Smith (2000), y en el que llegó a la conclusión de que cuanto más AF realizaba un estudiante universitario, mayor es su calificación de la empatía, la relación interpersonal y la responsabilidad social, remarca los beneficios que tiene sobre las emociones, la práctica deportiva o la realización de AF. Por ello, parece lógico esperar los resultados de nuestro objetivo 5, que mostraron que los alumnos que practicaban algún tipo de deporte, ya sea individual o colectivo, tenían más IE que los que solo practicaban EF en el colegio.

A partir de los resultados y discusión expuestos a lo largo de este documento en relación a los objetivos e hipótesis establecidos al inicio de este trabajo podemos extraer las siguientes **conclusiones**:

- Los instrumentos de medida utilizados en este estudio han mostrado ser fiables.
- Existe una relación significativa entre los niveles de IE y los niveles de MA, es decir, que los alumnos que tienen más IE, tienen mayores niveles de motivación autodeterminada y/o viceversa.
- Existe una relación significativa entre los niveles de IE y los niveles de SND, es decir, que los alumnos que tienen más IE, tienen mayores niveles de satisfacción deportiva y/o viceversa.
- Los alumnos que practican deportes colectivos, tienen mayores niveles de IE que los alumnos que sólo realizan EF en el colegio tras una cierta familiarización con el instrumento de medida de la IE en deporte percibida.

- No podemos verificar la hipótesis de que los alumnos que practican deportes colectivos tienen mayores niveles de IE que los alumnos que practican deportes individuales.

A continuación se indican algunas de las limitaciones encontradas a lo largo de trabajo de investigación presentado:

- Aunque en el apartado 5 de la discusión se ha comentado que la escala empleada en el estudio es la única utilizada con deportistas para medir la IE, creemos que el número tan reducido de ítems del BEIS-10, no nos ha permitido desglosar el modelo de Salovey y Mayer, (1997) en las diferentes partes de las que se compone la IE: identificación, asimilación, entendimiento y manejo de emociones. De haber sido una escala más completa, habríamos podido obtener un mayor número de datos, así como de sus relaciones.
- Además, creemos que para medir la IE en el deporte, no es suficiente con obtener datos sobre la percepción que los sujetos tienen sobre sus propias emociones (auto-informe). Fernández-Berrocal y Extremera (2005), proponen 3 formas diferentes de medir la IE en el aula: la primera es una medida de auto-informe, basada en cuestionarios cumplimentados por el propio alumno; la segunda, reúne medidas de evaluación de observadores externos, basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o el propio profesor; y la tercera, está formada por las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de IE, compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

Para este trabajo de investigación, hemos utilizado únicamente la primera de las medidas de evaluación propuestas por dichos autores. Es posible que los datos hubieran sido más precisos, si hubiéramos utilizado las tres medidas.

- La muestra del estudio de investigación debería haber sido más amplia. Esto nos habría permitido obtener datos más fiables de las escalas utilizadas en la investigación y de las relaciones que se han establecido entre las mismas.

- La escala de medida de la IE validada por Davies y col. (2010), fue utilizada con estudiantes atletas de entre 17 a 25 años. Sin embargo, para nuestro trabajo de investigación la muestra fueron sujetos de entre 10 a 12 años. Esto implica que algunos de los ítems que contenía la escala podían ser complicados de entender para sujetos de esta edad. Por ejemplo: “Utilizo el buen humor, para que me ayude a seguir enfrentándome a los obstáculos”. A pesar de que muchos de los sujetos preguntaban las dudas que tenían cuando realizaban el cuestionario y éstas eran respondidas en voz alta, es posible que alumnos más introvertidos se quedaran con alguna duda antes de contestar.
- Lonsdale y col. (2008) destacan que el cuestionario BRSQ sobre motivación deportiva, debe usarse específicamente con deportistas. De esta forma, no recomiendan su uso para otras actividades físicas, tales como educación física o el ejercicio. Por ello, sugieren a los investigadores que empleen otros cuestionarios diseñados o adaptados específicamente para dichos contextos (Goudas, Biddle, y Fox, 1994; Markland y Tobin, 2004).
Para nuestro estudio de investigación, sin embargo, hemos empleado el mismo cuestionario tanto para los sujetos que realizaban deporte, como para los que solo realizaban EF. El motivo es que creíamos que obtendríamos datos más fiables y comparables, si todos los sujetos realizaban el mismo cuestionario.

Por último, se indican algunas posibles líneas de investigación relacionadas con este trabajo de investigación:

- La AF y el deporte, forman una parte importante de la sociedad y además fomentan las relaciones sociales. Por ello, creo que se debería fomentar la IE en los niños desde la escuela, mediante programas específicos en las clases de EF. Así, partiendo de los bloques de contenidos que se establecen el Decreto Curricular Base, sería interesante realizar un diseño experimental (grupo control y experimental) con un programa de intervención de IE en las clases de EF. Por ejemplo, en el bloque de contenido de Expresión Corporal, se podría enseñar a los alumnos a representar mediante gestos diferentes estados de ánimo que sus compañeros tienen que averiguar y actuar en función de ellos.

Después se podría comprobar si hay mejoras en cuanto a identificación emocional, entendimiento emocional, manejo de sus emociones y de las de los demás, etc. en los diferentes niveles de IE.

- No está claro si gracias a tener más motivación en la práctica deportiva, se es más inteligente emocionalmente hablando o si es gracias a tener más niveles de IE, por lo que se está más motivado en la práctica deportiva. Intentar validar esta relación predictiva con estudios longitudinales o experimentales podría ser una posible línea de investigación futura.
- El estudio de Mayer, Perkins, Caruso y Salovey, (2001) verificó que la inteligencia emocional aumenta con la edad por lo menos hasta el inicio de los jóvenes a edad adulta. Este trabajo de investigación realizado con estudiantes de primaria, podría ser realizado con una muestra de estudiantes de secundaria y con población universitaria.
- La investigación sobre IE se encuentra todavía en su “infancia”. Debemos recordar que este concepto fue introducido en la literatura científica hace sólo 20 años. Además, los Instrumentos para su evaluación se han utilizado durante casi 10 años y la mayoría de ellos con fines científicos y con adultos. Las investigaciones futuras deberían concentrarse en desarrollar instrumentos que permitan evaluar la IE en edades tempranas (de 3 a 12 años de edad) Fernández-Berrocal y Extremera, (2008).

CAPÍTULO 6

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSM (1998). ACSM's Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription, 3rd edition. Williams & Wilkins. Baltimore, MD.

Austin, E.J., Saklofske, D.H., Huang, S.H.S. & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36, 555-562.

Baard, P.P., Deci, E.L. & 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.

Baker, C.W. & Brownell, K.D. (2000). Physical activity and maintenance of weight loss: physiological and psychological mechanisms. In: Bouchard C (ed). *Physical Activity and Obesity*. Human Kinetics, Champaign, IL, pp 311-28.

Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 197-207.

Balaguer, I., Castillo, I. & 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.

Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory technical manual. Toronto: Multi-Health Systems.

Bar-On, R. (2002). Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual. MHS, North Tonawanda, NY.

Berger, BC. & Owen, DR. (1988). Stress reduction and mood enhancement in four exercise modes: swimming, body condition, hatha yoga, and fencing. *Res Q Exerc Sport* 5:148-59.

Biddle, S.J.H. (2000). Exercise, emotions, and mental health. In: Hann Y.L. (ed). *Emotions in Sport*. Human Kinetics, Champaign, IL, pp 267-92.

Brackett, M.A., & Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence and everyday life* (pp. 27-50). New York: Psychology Press.

Burdette, L. & Whitaker, R.C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. *Arch Pediatr Adolesc*, 159, 46-50.

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.

Davies, K.A., Lane, A.M., Devonport, T.J. & Scott, J.A. (2010). Validity and Reliability of a Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31(4), 198–208.

Dawda, R., & 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, 797-812.

de Charms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.

Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Health (Lexington Books).

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985a). The General Causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E.L.& Ryan, R.M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dientsbier (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1999). The «what» and «why» of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. & Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.

Extremera, N. & 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. & 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, 937-48.

Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.

Fox, KR. (1990). The physical self-perception profile manual. *Development* 72:281–8.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223.

Gagné, M., Ryan, R.M. & Bargmann, K. (2003). The effects of parent and coach autonomy support on need satisfaction and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.

Ghorbani, N., Bing, M.N., Watson, P.J., Davison, H.K. & 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

Gillet, N., Rosnet, E. & Vallerand, R. (2008). Developpement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 40, 230-237.

ÇoBan, B., Karademir, T., Agak, M. & Devecioglu, S. (2010). The emotional intelligence of students who are sitting a special-ability examination. *Social behavior and personality*, 38(8), 1123-1134.

Goleman, D. (1995). *EI: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, New York, NY.

Goleman, D. (1995a). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1995b). What's your emotional intelligence quotient? You'll soon find out. *Utne. Reader*, November/December.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

Goudas, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, K. (2001). Motivation in Physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.

Guzmán, J.F., Carratalá, E., García Ferriol, A. & Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.

Guzmán, J.F. & Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. Aceptado por *European Journal of Sport Sciences* para ser publicado en 2011.

Guzmán, J.F. & Lukwu, R.M. (2008). Propiedades psicométricas de una escala de percepción de la satisfacción de las necesidades básicas en el deporte. I *International Conference of Sport Sciences of the Catholic University of Murcia (UCAM)*. Spain.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.

Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics, Champaign, IL.

Johnston, M.M. y Finney, S.J. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.

Kansu, N. (2002). Emotional intelligence in school [in Turkish]. *Personal Excellence*, 6(8), 13-16.

Kavussanu, M. & McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic. *J Sport Exerc Psychol* 17:246-58.

Kerr, JH. & Kuk, G. (2001). The effects of low and high intensity exercise on emotions, stress and effort. *Psychol Sport Exerc* 2:173-86.

La Guardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.E. y Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384.

Leith, LM. (2002). *Foundations of Exercise and Mental Health*. Fitness Information Technology, Morgantown, WV.

Li, F., Lu, F.J.H. & Wang, A. H-H. (2009). Exploring the relationships of physical activity , emotional intelligence and health in Taiwan college students. *J Exerc Sci Fit*, 7(1), 55-63.

Lonsdale, C., Hodge, K. & Rose, E.A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument Development and Initial Validity Evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 323-355.

Lukwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011a). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. Aceptado para ser publicado por *Revista Internacional de Ciencias del Deporte Ricyde* en el año 2011.

Lukwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011b). Deportividad en balonmano: un análisis desde la teoría de la autodeterminación. Aceptado para ser publicado por Revista de Psicología del Deporte en el 2011.

MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2003). Psychological assessment of emotional intelligence: A review of self-reported performance based testing. *International Journal of Organizational Analysis*, 11, 247-274.

Mallett, C., Kawabata, M., Newcombe, P., Otero-Forero, A., & Jackson, S. (2007). Sport Motivation Scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.

Markland, D., & Tobin, V. (2004). A modification to the Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191–196.

Marsh, H.W., Hau, K-T., Balla, J.R., & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 181-220.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.

Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.

Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

McAuley, E., Duncan, T. 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.

Meyer, B., Enstrom, M. K., Harstveit, M., Bowles, D. P. y Beevers, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 2–17.

Meyer, B.B. & Zizzi, S. (2007). Emotional intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. In: *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues*. Ed: Lane, A.M. Hauppauge, NY: Nova Science. 131-154.

Ng, JY.Y., Lonsdale, C. & Hodge, K. (2011). The Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS): Instrument development and initial validity evidence. *Psychology of Sport and Exercise* 12, 257e264.

Núñez, J.L., León, J., González, V. & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20 (1), 223-242.

Papaioannou, A. & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-389.

Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., & 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.

Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., & Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, & Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 615-621.

Petrides, K.V., Niven, L., & Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.

Ramos, N., Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). Perceived emotional intelligence facilitates cognitive-emotional processes of adaptation to an acute stressor. *Cognition and Emotion*, 20, 1-15.

Reinboth, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.

Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J. y Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.

Richer, S. & Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale [Construction and validation of the Relatedness Feeling Scale]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.

Robinson, M.D., & Clore, G.L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128, 934-960.

Romero, A., García-Mas, A. & 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. & Letelier, A. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19 (1), 117-133.

Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En R. Dientsbier (ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, Ne: University of Nebraska Press.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R.M. & 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.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York, NY.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. & 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.

Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, DJ., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.

Sheldon, K.M. y Niemiec, C.P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331-341.

Sjöberg, L. (2001). Emotional intelligence: A psychometric analysis. *European Psychologist*, 6, 79-95.

Smith, JE. (2000). *EI and Behavior: An Exploratory Study of People on Parole*. Unpublished PhD thesis, Kansas State University, Manhattan, KA.

Sonstroem, RJ. & Morgan, WP. (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Med Sci Sports Exerc* 21:329-37.

Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.

Thøgersen-Ntoumani, C. y Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301–315.

Turnbull, M. & Wolfson, S. (2002). Effects of exercise and outcome feedback on mood: evidence for misattribution. *J Sport Behav* 25:394-406.

Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *J Leis Res* 35:152-62.

Thelwell, R., Lane, A.M., Weston, N.J.V. & Greenlees, I.A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology* 6, 224-235.

Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 271e360). New York: Academic Press.

Vallerand, R.J. (2001). A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. In *Advances in Motivation in Sport and Exercise*, Roberts, G. (ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R. J. (2007a). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look at the future. In G. Tenenbaum, & R.E. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). (pp. 49e83) New York: John Wiley.

Vallerand, R.J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. In M.S. Hagger, & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 255e279). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C. & 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. & 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.

Wei, M., Shaffer, P.A., Young, S.K. y Zakalik, R.A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591–601.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Zizzi, S.J., Deaner, H.R. & Hirschhorn, D.K. (2003). The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among College Baseball Players. *Journal of Applied Sport Psychology* 15(3), 262-269.

CAPÍTULO 7

ANEXOS

7 ANEXOS

7.1 ANEXO 1. Encuesta datos personales.

Estamos realizando una investigación en diferentes colegios, para conocer el nivel de práctica deportiva que realizan los alumnos. Para ello te agradeceríamos que leyera atentamente las siguientes preguntas y contestaras a ellas según tu opinión. Las encuestas son totalmente anónimas, por tanto se lo más sincero/ a posible, pues nadie sabrá tus respuestas.

SEXO: (1) Chica (2) Chico (Tacha lo que proceda)

EDAD: **CURSO:**

¿PRACTICAS ALGÚN DEPORTE FUERA DE LA ESCUELA?: (1) Si (2) No (Tacha lo que proceda)

¿QUÉ DEPORTE ES?

¿CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA LO PRACTICAS?

¿DESDE HACE CUANTO TIEMPO?

¿DONDE? (Club deportivo, Federación...)

¿PRACTICAS ALGUNA OTRA ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR?: (1) Si (2) No (Tacha lo que proceda)

¿CUAL ES?

¿CUÁNTAS HORAS A LA SEMANA LO PRACTICAS?

¿DESDE HACE CUANTO TIEMPO?

¿DONDE?

Muchas gracias por tu colaboración

7.2 ANEXO 2. Cuestionario de Satisfacción Necesidades Psicológicas en el Deporte (ESANPD).

| <i>En relación al deporte, considero que...</i> | No corresponde en absoluto | | Corresponde moderadamente | | | Corresponde exactamente | |
|--|----------------------------|---|---------------------------|---|---|-------------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Puedo practicar deporte con eficacia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Siento que les importo a mis compañeros y entrenador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Siento que practico deporte por decisión propia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| La práctica de mi deporte puede serme útil para mi futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Siento que puedo hacer bien las habilidades del deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Tengo buenas relaciones con los compañeros y entrenador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| La práctica de deporte puede mejorar mi calidad de vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Tengo buen dominio del deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Practico deporte solo si yo deseo hacerlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Los compañeros y entrenador me demuestran su afecto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Nadie me fuerza a practicar deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Puedo sacarle partido personal a mi práctica deportiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Creo que tengo características adecuadas para el deporte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Elijo libremente mi práctica deportiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Me siento apoyado por mis compañeros y entrenador. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| El deporte me aporta beneficios personales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

7.3 ANEXO 3. Cuestionario Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10). Test-Retest.

| EN EL DEPORTE... | Muy de acuerdo | | Algo de acuerdo | | Muy en desacuerdo |
|--|-----------------------|---|------------------------|---|--------------------------|
| Sé porqué cambian mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Puedo notar cómo se siente la gente, escuchando el tono de su voz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Busco realizar actividades que me hacen feliz | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Organizo actividades que divierten a otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Cuando mi estado de ánimo es positivo, soy capaz de encontrar nuevas ideas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Reconozco fácilmente mis emociones cuando las experimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Viendo sus expresiones faciales, reconozco las emociones que los demás están experimentado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Controlo mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Ayudo a otras personas a sentirse mejor cuando están decaídas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Utilizo el buen humor, para que me ayude a seguir enfrentándome a los obstáculos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

7.4 ANEXO 4. Cuestionario The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ).

| PRACTICO MI DEPORTE... | Totalmente falso | | Un poco verdadero | | | Totalmente verdadero | |
|--|------------------|---|-------------------|---|---|----------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque disfruto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Por el placer que me da saber más sobre mi deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me encantan las sensaciones fuertes que tengo en el deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta la sensación de éxito cuando trato de alcanzar objetivos a largo plazo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque es una parte de lo que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque los beneficios del deporte son importantes para mi | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me sentiría avergonzado/a si lo dejara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque si no practico, los demás no estarán contentos conmigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pero me pregunto para qué me sirve | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta aprender cómo aplicar nuevas técnicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Por la emoción que siento cuando estoy realmente participando en la actividad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta la sensación de éxito cuando estoy trabajando en algo importante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque es una oportunidad de ser quien soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me enseña autodisciplina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me sentiría como un fracasado/a si lo dejara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque siento presión de los demás para jugar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pero me pregunto por qué sigo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque es divertido | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta aprender nuevas técnicas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Por el placer que experimento cuando me siento completamente absorbido por mi deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me gusta hacer cosas para mejorar mi habilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque lo que hago en él es una expresión de lo que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque valoro los beneficios que me aporta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me siento obligado/a a continuar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque los demás me empujan a jugar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pero las razones por las que lo hago no están claras para mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me resulta placentero | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque disfruto aprendiendo algo nuevo de mi deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Por los sentimientos positivos que experimento durante la práctica de mi deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque tengo una sensación de logro cuando me esfuerzo por obtener mis metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me permite vivir de una manera fiel a mis valores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque es una buena forma de aprender cosas que me podrían ser útiles para mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Porque me sentiría culpable si lo dejara | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Para satisfacer a las personas que quieren que juegue | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Pero me pregunto por qué estoy metido en esto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

