



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



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

TESIS DOCTORAL

**“ANÁLISIS DE UN MODELO ESTRUCTURAL DE
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN
AUTODETERMINADA EN EL DEPORTE.”**

Doctoranda:

Mónica Martín de Benito

Director:

Dr. D. José Guzmán Luján

Valencia, Abril de 2013

Agradecimientos

Siempre he creído que los logros que cada uno va consiguiendo a lo largo de la vida no son sólo mérito del esfuerzo de esa persona, sino también de la gente que le rodea.

Dedicado a todas aquellas personas que en algún momento de mi vida han creído en mí; también a aquellas que no lo han hecho, pues me han dado fuerzas para llegar donde estoy.

La felicidad es interior, no exterior; por tanto, no depende de lo que tenemos sino de lo que somos.

Henry Van Dyke (1852-1933).

INDICE

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	11
1 INTRODUCCIÓN	15
2 MARCO TEÓRICO.....	21
2.1 ACTIVIDAD FÍSICA, DEPORTE Y BIENESTAR EN LOS ADOLESCENTES.....	21
2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL, ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE.....	24
2.2.1 <i>Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional</i>	31
2.3 TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN	33
2.3.1 <i>Medias de evaluación de la Motivación en el Deporte desde la Teoría de la Autodeterminación</i>	36
2.4 TEORÍA DE LAS NECESIDADES BÁSICAS.....	37
2.4.1 <i>Medias de evaluación de la Satisfacción de Necesidades Básicas</i>	39
2.5 CLIMA MOTIVACIONAL	40
2.5.1 <i>Influencias del Clima Motivacional sobre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Motivación Autodeterminada</i>	40
2.5.2 <i>Medidas de evaluación del Apoyo a la Autonomía</i>	41
2.6 PERCEPCIÓN DE RELACIONES.....	42
2.6.1 <i>Medidas de evaluación de la Percepción de Relaciones</i>	43
2.7 MODELO DE RELACIONES ESTRUCTURALES.....	44
3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	49
4 METODOLOGÍA.....	53
4.1 MUESTRA.....	53
4.2 INSTRUMENTOS	53
4.2.1 <i>Medida de evaluación de Inteligencia Emocional</i>	53
4.2.2 <i>Medida de evaluación de la Motivación hacia el Deporte</i>	54
4.2.3 <i>Medida de evaluación de la Satisfacción de Necesidades Básicas</i>	55
4.2.4 <i>Medida de evaluación del Clima Motivacional</i>	55
4.2.5 <i>Medida de evaluación de la Percepción de Relaciones</i>	56
4.3 PROCEDIMIENTO.....	56
4.4 ANÁLISIS DE DATOS	57
5 RESULTADOS	61
5.1 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	61
5.1.1 <i>Cuestionario de Inteligencia Emocional</i>	61
5.1.2 <i>Cuestionario de Motivación Autodeterminada</i>	62
5.1.3 <i>Cuestionario de Satisfacción de Necesidades</i>	64

5.1.4	<i>Cuestionario de Clima Motivacional</i>	66
5.1.5	<i>Cuestionario de Percepción de Relaciones</i>	68
5.2	ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y CORRELACIONAL.....	70
5.3	ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	75
5.4	ANÁLISIS INFERENCIAL.....	77
6	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	83
7	REFERENCIAS.....	97
8	ANEXOS.....	117
8.1	ANEXO 1. ENCUESTA DATOS PERSONALES.	117
8.2	ANEXO 2. CUESTIONARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (BEIS-10). TEST-RETEST.	118
8.3	ANEXO 3. CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN DEPORTIVA (SMSR).....	119
8.4	ANEXO 4. CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS DEPORTIVAS (BNSSS).	120
8.5	ANEXO 5. CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL (APOYO A LA AUTONOMÍA) (S-SCQ).....	121
8.6	ANEXO 6. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE RELACIONES (CART-Q).	122
8.7	ANEXO 7. PERMISOS GENERALITAT VALENCIANA. CONSELLERIA D´EDUCACIÓ FORMACIÓ I OCUPACIÓ.....	123

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE MAYER Y SALOVEY (1997).....	25
FIGURA 2: COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (SALOVEY Y MAYER, 1997) ADAPTADO POR FERNÁNDEZ-BERROCAL Y EXTREMERA (2005A)	28
FIGURA 3: EL CONTINUUM DE LA AUTODETERMINACIÓN (ADAPTADO DE VALLERAND, 1999).	35
FIGURA 4: MODELO ESTRUCTURAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL DEPORTE. 45	
FIGURA 5: ÍNDICES DEL MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	62
FIGURA 6: ÍNDICES DEL MODELO DE MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA.....	63
FIGURA 7: ÍNDICES DEL MODELO DE SATISFACCIÓN DE NECESIDADES.....	65
FIGURA 8: ÍNDICES DEL MODELO DE CLIMA MOTIVACIONAL (PERCEPCIÓN DE APOYO A LA AUTONOMÍA)	67
FIGURA 9: ÍNDICES DEL MODELO DE PERCEPCIÓN DE RELACIONES.....	69
FIGURA 10: MODELO ESTRUCTURAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL DEPORTE.	75
FIGURA 11: COEFICIENTES DEL MODELO ESTRUCTURAL DE INTELIGENCIA EMOCIONA Y MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN EL DEPORTE (**p<.001).	76
FIGURA 12. REPRESENTACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN FUNCIÓN DEL TIPO DE DEPORTE PRACTICADO	80

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE CORRELACIONES ENTRE LAS VARIABLES.....	71
TABLA 2: DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA CON LAS VARIABLES DEL MODELO.....	72
TABLA 3: DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS CORRELACIONAL DE LA SATISFACCIÓN DE NECESIDADES BÁSICAS CON LAS VARIABLES DEL MODELO	73
TABLA 4: DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS CORRELACIONAL PERCEPCIÓN DE RELACIONES CON VARIABLES DEL MODELO.....	74
TABLA 5: ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	78
TABLA 6: PRUEBAS DE LOS EFECTOS INTER-SUJETOS	78
TABLA 7: COMPARACIONES MÚLTIPLES	78

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN



1 INTRODUCCIÓN

La primera vez que escuché la palabra Inteligencia Emocional fue a un amigo con el que hablaba de la importancia de conocer y expresar sentimientos como medio de entendernos con los demás. Comentábamos lo poco que las personas utilizábamos los sentimientos, sobre todo a la hora de hablar, y lo que eso provocaba en las personas que teníamos alrededor, incluso en nosotros mismos.

Lo que supuse que podía llevar implícito esta palabra, me llevó a interesarme más por este término y esto me llevó a leer mi primer libro relacionado con la Inteligencia Emocional, el de Goleman (1995). Desde entonces no he dejado de leer sobre ello.

Puesto que me dedico profesionalmente al ámbito de la Educación Física y el Deporte, quise que mi Trabajo Fin de Grado y mi Tesis Doctoral relacionaran tanto el término Inteligencia Emocional como el de Educación Física y Deporte, pues pienso que la trascendencia en el mundo de la educación del término Inteligencia Emocional y lo que puede implicar socialmente el hecho de promoverlo, va mucho más allá.

Espero que las personas que se animen con la lectura de esta Tesis Doctoral, entiendan un poco mejor lo necesario que es trabajar la Inteligencia Emocional en las personas desde edades tempranas. Pienso que es una pieza clave en el desarrollo del ser humano en cualquier aspecto de la vida.

A continuación, expongo los apartados de los que consta esta Tesis Doctoral con una breve explicación del contenido de cada uno de ellos:

- Marco Teórico: he querido dividirlo en 7 apartados diferentes. El primero, Actividad Física, Deporte y Bienestar en los adolescentes, hace referencia a la rama desde la que he querido enfocar nuestra Tesis (la Actividad Física y el Deporte) y los beneficios que estos dos términos aportan en los adolescentes. El segundo apartado define el término Inteligencia Emocional y lo relaciona con investigaciones realizadas en el Deporte; además, tiene añadido un sub-apartado sobre las medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional. El tercer, cuarto, quinto y sexto apartado

contienen las definiciones y explicaciones de la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de las Necesidades Básicas, el Apoyo a la Autonomía y la Percepción de Relaciones respectivamente, con un sub-apartado en cada uno de ellos que contiene las medidas de evaluación de los mismos. Por último, el apartado séptimo contiene el modelo de relaciones estructurales creado para esta Tesis Doctoral.

El orden en el que aparecen cada uno de los apartados del Marco Teórico en la investigación, lo he establecido en función de la relevancia que tiene cada uno de ellos en nuestra Tesis, creyendo conveniente que los que le dan título ocuparan los primeros lugares.

- **Objetivos e Hipótesis:** hace referencia a lo que pretendemos conseguir con la realización de esta Tesis y a lo que pensamos que ocurrirá con los objetivos propuestos.

- **Metodología:** explicamos la forma en la que hemos llevado a cabo la investigación. Contiene varios apartados: muestra, instrumentos (con cinco sub-apartados para cada uno de los instrumentos de evaluación empleados en la realización de la investigación), procedimiento y análisis de datos.

- **Resultados:** contiene cuatro apartados diferentes. El primero hace referencia a las propiedades psicométricas de cada uno de los instrumentos utilizados en la investigación. El segundo contiene el análisis descriptivo y correlacional de las variables de estudio de nuestra investigación. El tercero contiene el análisis de las ecuaciones estructurales del modelo causal creado. Y el último apartado contiene el análisis inferencial relacionado con nuestras hipótesis 3 y 4.

- **Discusión y conclusiones:** donde se comparan los resultados obtenidos en la investigación con otros estudios de investigación realizados y se llega a unas conclusiones relacionadas con los objetivos de la Tesis.

- **Referencias:** realizado según la normativa APA, aparecen ordenados alfabéticamente todos los estudios de investigación que se han citado a lo largo de la Tesis.

- Anexos: contiene los permisos que la Conselleria d'Educació de la Comunidad Valenciana nos dio para poder realizar el pase de encuestas en los institutos de Valencia, así como los diferentes cuestionarios que utilizamos en la investigación para la obtención de datos.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Actividad Física, Deporte y Bienestar en los adolescentes

El bienestar psicológico constituye una variable de estudio relevante por sus implicaciones sobre la felicidad y la salud de las personas, tal como muestran estudios que han verificado que éste ejerce un efecto positivo en el mantenimiento de la salud y prevención de psicopatologías y enfermedades en general (Cohen y Wills, 1985). Se trata de un concepto multifacético y dinámico que incluye elementos subjetivos, sociales y psicológicos, además de comportamientos saludables (Romero, García-Mas y Brustad, 2009), y que puede ser conceptualizado a partir de dos puntos de vista (Ryan y Deci, 2001): una visión “hedonista”, que asocia el bienestar con la obtención de sentimientos de placer y felicidad, y una visión “eudaimonista”, que lo asocia con la consecución de nuestros objetivos y la realización de aquello que podemos ser. De hecho, numerosas investigaciones, indican la asociación entre emoción y bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Romero, Zapata, García-Mas, Brustad, Garrido y Letelier, 2010). Dada su importancia es un objetivo científico relevante estudiar aquellas actividades y variables que contribuyen a desarrollarlo.

Dentro de este contexto, la Actividad Física y el Deporte pueden aportar actividades muy relacionadas con el bienestar de los practicantes. Es por eso que los beneficios de la Actividad Física sobre la salud están bien documentados ya que realizar Actividad Física de forma regular, se considera como una de las principales maneras de mejorar la salud general, incluyendo la física, la psicológica y la emocional (Li, Lu y Wang, 2009).

Estudios como los de Dyer, Liu, Walsh, Kiefe, Jacobs y Bild (1999), revelan que la práctica regular de Actividad Física produce un descenso en la presión arterial sistólica y diastólica, así como una reducción de la morbimortalidad por enfermedad cardiovascular (Cook, Cohen, Hebert, Taylor y Hennekens, 1995; Whelton, Chin, Xin y He, 2002), por cardiopatía isquémica (Myers, Prakash, Froelicher, Do, Partington y Atwood, 2002; Twisk, Kemper, Van Mechelen y Post, 2001) y por enfermedad

coronaria (Lee, Rexrode, Cook, Manson y Buring, 2001; Manson, Greenland, LaCroix, Stefanick, Mouton y Oberman, 2002). Además, otros estudios como los de Timperio, Cameron-Smith, Burns, Salmon y Crawford (2000), revelan un descenso de los índices de obesidad, así como riesgo de sufrir diabetes (Hu, Manson, Stampfer, Colditz, Liu y Solomon, 2001), gracias también a la práctica regular de Actividad Física. Además, la Actividad Física ha demostrado un claro efecto beneficioso sobre la incidencia y prevalencia de osteoporosis (Korpelainen, Korpelainen, Heikkinen, Väänänen y Keinänen-Kiukaanniemi, 2003; Vuori, 2001).

Otro campo de la medicina en el que la Actividad Física está mostrando importantes beneficios es el de las enfermedades oncológicas. Las evidencias actuales disponibles indican que ésta se asocia a una disminución del riesgo de cáncer de colon (Cronin, Krebs-Smith, Feuer, Troiano y Ballard-Barbash, 2001; Thune y Furberg, 2001) y de mama (Rockhill, Willet, Hunter, Manson, Hankinson y Colditz, 1999; Thune, Brenn, Lund y Gaard, 1997; Thune y Furberg, 2001).

También, autores como Fox (1999) y Strawbridge, Deleger, Roberts y Kaplan (2002), encontraron una asociación inversa entre los niveles de Actividad Física y la prevalencia de trastornos depresivos y de ansiedad. Estos autores, observaron una mejora en las funciones cognitivas, así como una disminución de la incidencia y prevalencia de depresión en los participantes que realizaban algún tipo de Actividad Física, respectivamente.

Finalmente, muchos investigadores atribuyen los siguientes beneficios emocionales a la realización de una Actividad Física regular: aumento de las emociones positivas y agradables (Berger y Owen, 1988; Kerr y Kuk, 2001; Sonstroem y Morgan, 1989; Turnbull y Wolfson, 2002), 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 Actividad Física realizaba un estudiante universitario, mayor era su calificación de empatía, de relación interpersonal y de responsabilidad social.

Por otra parte el Deporte, además de los beneficios asociados a la práctica de Actividad Física posee otro elemento que puede mejorar sus efectos sobre el bienestar, el juego. Éste tiene el potencial de mejorar todos los aspectos del bienestar de los niños: físico, emocional, social y cognitivo (Bordette y Whitaker, 2005). Martínez (1998) argumenta que el juego puede tener unas consecuencias educativas de primer orden en la infancia y la adolescencia, ya que instruye, educa y permite evaluar el grado de madurez del niño y del adolescente en diversos ámbitos (motricidad, inteligencia y socialización), así como el tratamiento de diversos trastornos. Diversos estudios realizados con sujetos adultos, han indicado una relación positiva entre la práctica de ejercicio físico y la mejora de la autoestima (Marsh y Sonstroem, 1995), así como con la aparición de estados emocionales positivos que aumentan el bienestar psicológico del individuo, reduciendo la ansiedad o el estrés y mejorando el funcionamiento cognitivo (Etnier, Salazar, Landers, Petruzzello, Han y Nowell, 1997).

Sin embargo, no siempre la Actividad Física y el Deporte se relacionan positivamente con el bienestar. Actualmente se ha probado que la Actividad Física y la práctica deportiva guardan relación directa con el autoconcepto y que dicha relación es bidireccional (Balaguer y García-Merita, 1994; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Goñi y Zulaika, 2000). Además, se han encontrado asociaciones entre la insatisfacción corporal y el ejercicio excesivo (Goñi et al., 2004). Dosil y Díaz (2002) afirman que frente a las ventajas y efectos positivos del ejercicio físico en adolescentes, pueden surgir efectos negativos, como son la excesiva preocupación por la imagen corporal, la alimentación y el peso, siendo algunos Deportes constituyentes de factores de riesgo de trastornos alimentarios. Asimismo, Vila i Camps (2001) afirma que la competencia creciente entre las chicas jóvenes para alcanzar niveles de élite puede llevar a la realización de prácticas de entrenamiento insanas que pueden condicionar la aparición de lesiones musculoesqueléticas y otros problemas físicos y mentales.

Ante esta situación, conviene explorar qué variables median en esta relación. Entre estas variables se han identificado las procedentes de la situación, como el clima creado por los otros significativos y la estructura competitiva del Deporte (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Asimismo, se han identificado diversas variables procedentes de la propia persona. Las Teorías de la Motivación, como la Teoría de las Metas de

Logro (Deci y Ryan, 1985b) y la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) han puesto la orientación motivacional al ego y a la tarea, la satisfacción de necesidades básicas de competencia, afiliación y autonomía y la motivación autodeterminada como maneras de contribuir al bienestar del individuo.

Recientemente la Inteligencia Emocional está comenzando a considerarse como otra variable de relevancia que puede contribuir a la explicación del bienestar que obtienen las personas en los diferentes entornos en los que se desarrollan y por lo tanto también en el contexto de la Actividad Física y el Deporte. Sin embargo la Inteligencia Emocional también puede ser considerada como un determinante del bienestar obtenido en la práctica de Actividad Física y el Deporte. Es decir, las personas con un alto nivel de Inteligencia Emocional obtienen más beneficios emocionales de esta práctica. Estos aspectos se desarrollarán en apartados posteriores (Núñez, León, González y Martín-Albo, 2011).

El presente estudio pretende analizar las relaciones entre Inteligencia Emocional y las variables de la motivación en adolescentes que practican Deporte en su tiempo libre y aquellos que no lo hacen, con el objetivo de ampliar el conocimiento de las relaciones entre estas variables, de manera que contribuyan a plantear intervenciones más efectivas y por lo tanto a conseguir niveles más altos en el bienestar de los adolescentes.

2.2 Inteligencia Emocional, Actividad Física y Deporte

Según Goleman (1995a), la Inteligencia Emocional 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. Por otro lado, Bar-On (2002) la define como 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 Inteligencia Emocional, la definen los autores Mayer y Salovey (1997) como “la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de los demás” (Figura 1).

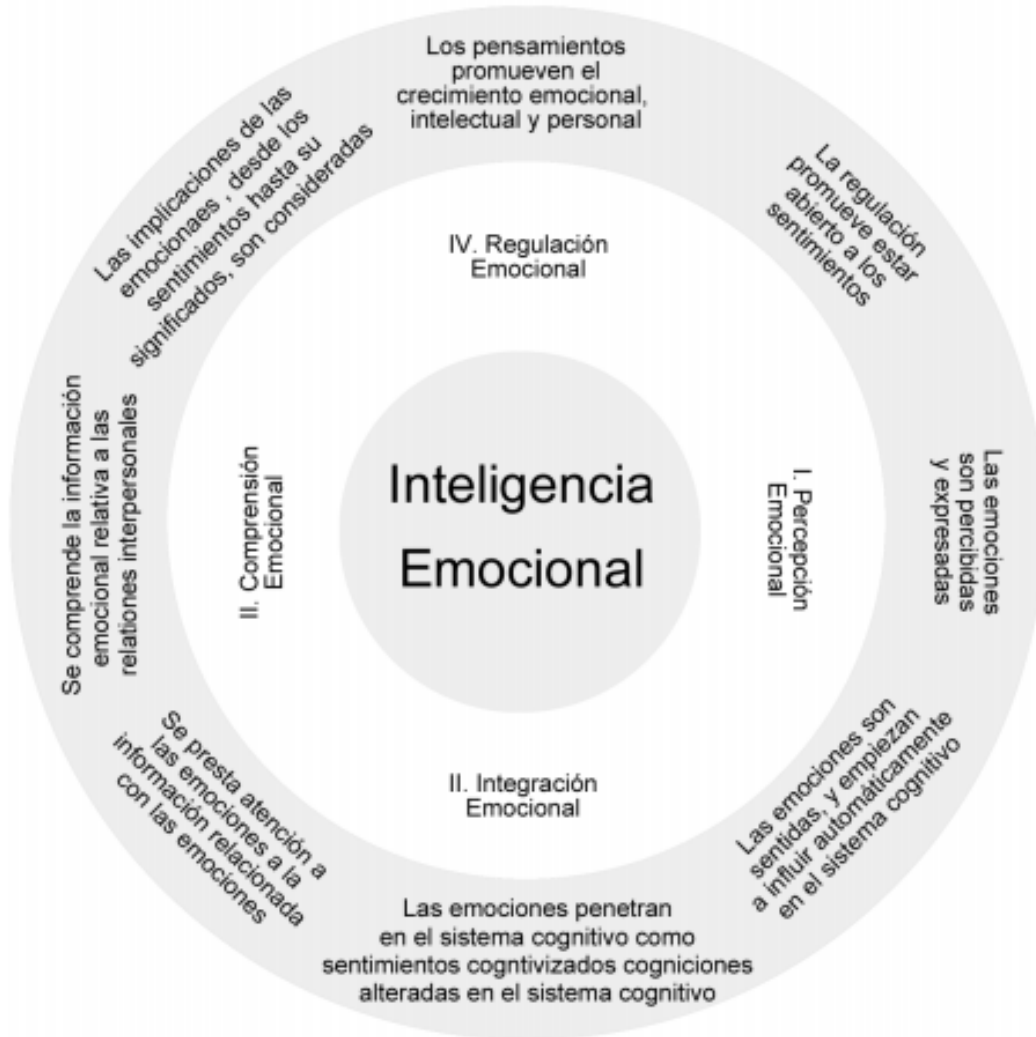


Figura 1: Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Los principales modelos que han afrontado la Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional según Goleman

(1995a) son: 1. Conciencia de uno mismo: hace referencia al conocimiento o identificación de nuestras propias emociones y a cómo nos afectan éstas. 2. Autorregulación: es la habilidad que nos permite controlar o redirigir nuestros impulsos y estados de ánimo. Permite no dejarnos llevar por las emociones del momento. 3. Motivación: es la habilidad que nos permite dirigir las emociones hacia un objetivo que nos permita mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas y no en los obstáculos. 4. Empatía: habilidad para entender las emociones de los demás y para tratar a las personas de acuerdo con sus reacciones emocionales. 5. Habilidades sociales: es la habilidad para manejar y construir relaciones con los demás y encontrar un espacio común.

Los componentes que constituyen la Inteligencia Emocional según Bar-On (1997) son: 1. Habilidades Intrapersonales: 1.1. Auto percepción: ser consciente de, valorarse adecuadamente, entenderse y aceptarse a uno mismo, 1.2. Autoconocimiento emocional: ser consciente y entender las propias emociones, 1.3. Asertividad: expresar las propias emociones, ideas, necesidades, deseos y defender sus derechos de forma constructiva, 1.4. Autoactualización: hacer lo que uno quiere y disfrutar haciéndolo, 1.5. Independencia: auto-dirigirse, auto-controlarse y libertad de dependencia emocional. 2. Habilidades Interpersonales: 2.1. Empatía: ser consciente, entender, apreciar las emociones y los sentimientos de otros, 2.2. Relaciones interpersonales: habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con los demás, caracterizada por la cercanía emocional, intimidad y por dar y recibir afecto, 2.3. Responsabilidad social: mostrarse uno mismo como miembro constructivo del grupo al que pertenece. 3. Adaptabilidad: 3.1. Solución de problemas: habilidad para resolver problemas personales y sociales de forma constructiva, 3.2. Realismo: habilidad para evaluar lo que se es y se experimenta interna y subjetivamente, así como lo que existe externa y objetivamente, 3.3. Flexibilidad: habilidad para ajustar los propios sentimientos y conductas a situaciones cambiantes y nuevas. 4. Manejo del estrés: 4.1. Tolerancia al estrés: habilidad para enfrentar sucesos adversos, situaciones estresantes y emociones fuertes sin “aparentarse”. Tratar de forma efectiva con el estrés, 4.2. Control de los impulsos: resistir o demorar un impulso o tentación de actuar y controlar las propias emociones. 5. Estado anímico general: 5.1. Felicidad: capacidad

para estar satisfecho con la propia vida, disfrutando de uno mismo y de los demás, divertirse y expresar emociones positivas, 5.2. Optimismo: capacidad para “mirar el lado bueno de la vida” y mantener una actitud positiva, incluso ante la adversidad.

En contraposición a los modelos mixtos expuestos anteriormente, los modelos de habilidad no incluyen componentes de personalidad, sino que se centran 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 Inteligencia Emocional está formada por cuatro componentes (Figura 1): 1. Percepción y expresión emocional: hace referencia a la habilidad para reconocer e identificar de forma consciente nuestras emociones, valorarlas y expresarlas con exactitud (dándole una etiqueta verbal), consciente del individuo de sus emociones y sus pensamientos acerca de las emociones, además de la capacidad para supervisarlos, distinguirlos y expresarlos; 2. Facilitación emocional: capacidad para ordenar las emociones con el objetivo de dirigir la atención, la autosupervisión y la automotivación, así como 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. Es la capacidad para percibir las emociones, entender los problemas, reconocer las emociones similares y su relación con la situación; 4. Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz, para rebajar la tensión y aumentar la calma. Así, cada una de ellas se constituye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior (Figura 2).

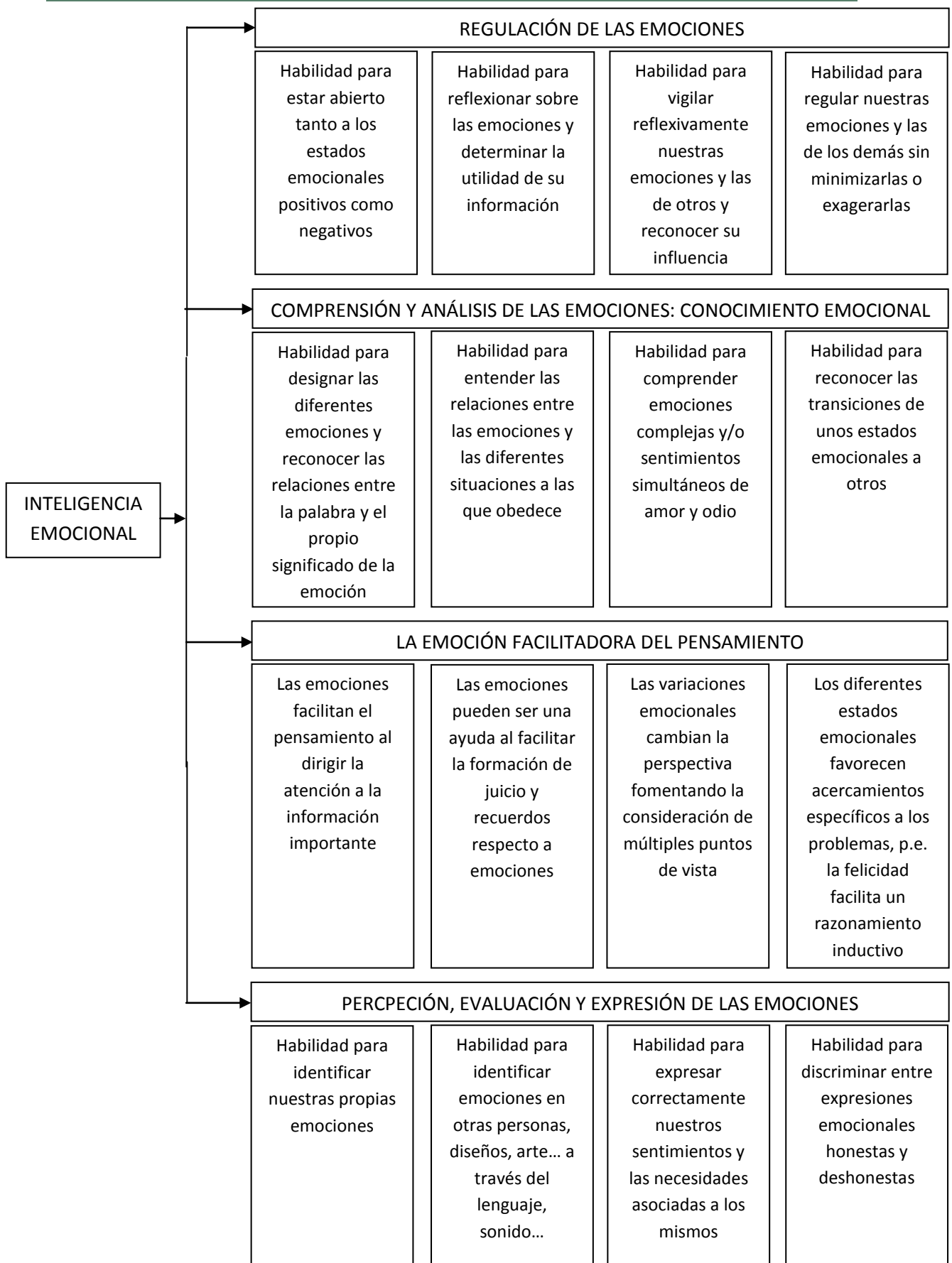


Figura 2: Componentes de la Inteligencia Emocional (Salovey y Mayer, 1997) adaptado por Fernández-Berrocal y Extremera (2005a)

El modelo original de Salovey y Mayer (1990), basado en la habilidad, tal vez representa el modelo más coherente y completo de Inteligencia Emocional que se presta a evaluación ya que hace hincapié en las etapas del desarrollo de la Inteligencia Emocional, en el potencial para el crecimiento y en la contribución de las emociones al crecimiento intelectual (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998). Además, estos autores argumentan que la mayoría de las dimensiones de los otros modelos comentados anteriormente, se pueden integrar en este modelo.

La Inteligencia Emocional es un importante indicador de éxito futuro en muchos aspectos de la vida (Bar-On, 2002; Goleman, 1995; Saarni, 1999), incluyendo la Actividad Física y el Deporte. Autores como Li et al. (2009), argumentan que la Actividad Física juega un papel importante en la mejora de la salud emocional de los individuos. Así, dicen que las emociones son un aspecto integral e importante de la naturaleza humana y de la motivación hacia el comportamiento.

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 (Núñez et al., 2011), la cual se ha definido como el conocimiento que tienen los individuos acerca de sus propios sentimientos (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002).

Diversas investigaciones han demostrado que la Inteligencia Emocional Percibida 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 et al. (2011) demostraron que la Inteligencia Emocional Percibida jugaba un papel muy importante en la explicación del bienestar de los deportistas, ya que pensaban que durante la práctica deportiva aparecían muchas emociones asociadas a situaciones de aprendizaje o de competición (por ejemplo, estrés ante una competición importante o una lesión). Asimismo verificaron que la inclusión de la Inteligencia Emocional Percibida como una variable emocional, influía positiva y significativamente en el bienestar de los deportistas.

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

Según ÇoBan et al. (2010) el nivel de participación en actividades sociales y deportivas se relaciona con diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Inteligencia Emocional. 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 Inteligencia Emocional, 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.

También hay numerosos estudios que han mostrado que los jóvenes que poseen habilidades sociales y emocionales son más felices, tienen más confianza en sí mismos y son más competentes como estudiantes, miembros familiares, amigos y trabajadores (Shapiro, 1997). Sin embargo, no hemos encontrado estudios de investigación que analicen los niveles de Inteligencia Emocional de los deportistas en función del Deporte practicado, distinguiendo por ejemplo entre Deportes individuales y colectivos (Objetivo 3 del presente trabajo). Tampoco hemos encontrado estudios que comparen si los alumnos que practican algún Deporte extraescolar además de las clases de Educación Física tienen más o menos Inteligencia Emocional que los alumnos que solo reciben clases de Educación Física (Objetivo 3 del presente trabajo).

Como hipótesis de estudio, creemos que la práctica de Deportes colectivos puede facilitar la educación de la Inteligencia Emocional de los practicantes. Pensamos

que estos deportistas desarrollan más la capacidad para percibir y comprender las emociones de sus compañeros de equipo, al necesitar de ellos para obtener éxito en algún aspecto de su Deporte. Por ello, el hecho de que los Deportes colectivos necesiten mayor relación social que los Deportes individuales podría llevar a que aquellos deportistas que practican Deportes colectivos tengan mayores niveles de Inteligencia Emocional en el Deporte que aquellos que practican Deportes individuales (Hipótesis 4 del presente estudio).

Además, pensamos que la práctica deportiva extraescolar puede relacionarse con el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el Deporte. 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. Pensamos que el hecho de que los sujetos tengan que relacionarse entre ellos (bien con el entrenador o con los compañeros de su equipo) al realizar su práctica deportiva, hace que se desarrollen unas habilidades sociales de las que carecen las personas que no tienen esa relación social al no realiza esta práctica. Por ello podría hipotetizarse que los alumnos que solo reciben clases de Educación Física tendrán menos Inteligencia Emocional que los que además de las clases de Educación Física, practican algún Deporte, ya sea individual o colectivo (Hipótesis 3 del presente estudio).

2.2.1 Medidas de evaluación de la Inteligencia Emocional

En las investigaciones sobre la Inteligencia Emocional ha existido gran preocupación por utilizar medidas de Inteligencia Emocional válidas y fiables (Brackett y Geher, 2006; Dawda y Hart, 2000; MacCann, Matthews, Zeidner y Roberts, 2003; Sjöberg, 2001). Por ello, son varios los instrumentos utilizados en la literatura científica para medir la Inteligencia Emocional: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Mayer y Salovey (1995); Emotional Quotient Inventory (EQ-i) de Bar-On (1997); Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) de Mayer et al. (1999); Emotional Intelligence Scale (EIS) de Schutte et al. (1998), etc. Autores como Davies, Lane, Devonport y Scott (2010), crearon una versión reducida de la escala de Schutte et al. (1998) llamada Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10).

Los factores medidos en las diferentes escalas de Inteligencia Emocional dependen de la definición de ésta y hasta el momento hay una falta de consenso respecto a lo que es la Inteligencia Emocional (Brackett y Geher, 2006). No obstante, vale la pena señalar que existen características comunes en las definiciones sobre Inteligencia Emocional anteriormente comentadas (Davies et al., 2010). 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 Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional en la habilidad integral (Petrides et al., 2006).

Un enfoque alternativo para la evaluación de la Inteligencia Emocional, ha sido conceptualizarla como un rasgo medible a través de un auto-informe (Brackett y Geher, 2006; Schutte et al., 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 et al., 2004). Pero autores como Davies et al. (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 Inteligencia Emocional.

En esta investigación analizaremos las propiedades psicométricas de la traducción al castellano de 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 et al. (1998) creada y validada por Davies et al. (2010) (versión inglés) y utilizada además con deportistas (Objetivo 1 del presente estudio). El motivo por el que hemos escogido esta escala para la realización de nuestro estudio de investigación, es porque es la escala más actual y la única que se ha utilizado y validado científicamente para medir los niveles de Inteligencia Emocional en deportistas.

2.3 Teoría de la Autodeterminación

Partiendo de la definición de bienestar psicológico de Romero et al. (2009) indicada anteriormente, parece lógico pensar que los procesos cognitivos superiores 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 et al., 2011). Es por ello por lo que exponemos esta teoría de la motivación.

La Teoría de la Autodeterminación, está compuesta por cuatro sub-teorías, que son: La Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a), la Teoría de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 2000), la Teoría de Orientación de Casualidad (Deci y Ryan, 1985b) y la Teoría de la Necesidad (Deci y Ryan, 1985b). Esta última, se encuadran dentro del paradigma social cognitivo, como la Teoría de las Metas de Logro, y trata de explicar el comportamiento humano a través de los motivos que nos llevan a participar en una determinada actividad.

La Teoría de la Autodeterminación (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 deberían considerar tres factores importantes: la Motivación Intrínseca, la Motivación Extrínseca, y la Amotivación o Desmotivación (Figura 3).

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). 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 Motivación Intrínseca de conocimiento, de logro y de estimulación (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières, 1992; Vallerand y Ratelle, 2002). La Motivación Intrínseca de 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 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 Motivación Intrínseca 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 et al., 2011).

La Motivación Extrínseca hace referencia a la participación en una actividad con el fin de recibir premios (Núñez et al., 2011). Hay cuatro tipos de Motivación Extrínseca 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 y la motivación menos autodeterminada. 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 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 mismo individuo, 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 (Deci y Ryan, 1985, 1999; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Ratelle, 2002).

La tercera dimensión postulada por la Teoría de la Autodeterminación es la Amotivación o Desmotivación. 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).

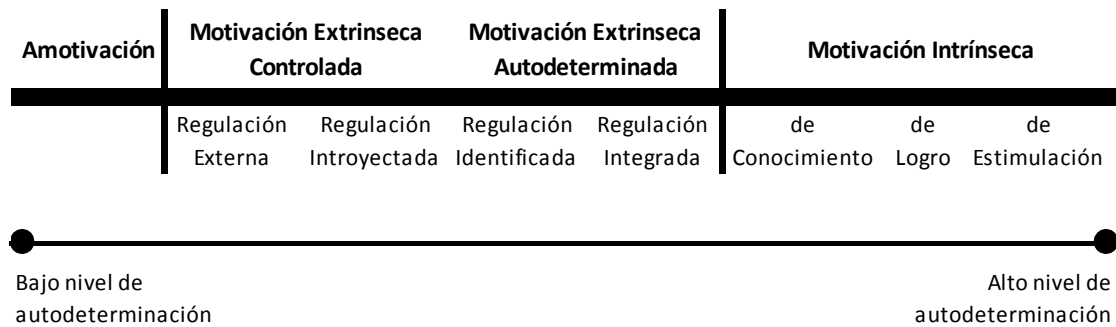


Figura 3: El continuum de la autodeterminación (Adaptado de Vallerand, 1999).

Vallerand (1997), calculó la motivación autodeterminada a partir de una fórmula donde integró las motivaciones anteriores. Dicha fórmula es la siguiente: $((2 \times (MI \text{ de conocimiento} + MI \text{ de logro} + MI \text{ de estimulación}) / 3) + \text{Regulación Identificada}) - (((\text{Regulación Externa} + \text{Regulación Introyectada}) / 2) + (2 \times \text{Amotivación}))$.

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).

Sin embargo, son pocos los estudios de investigación encontrados que relacionen la motivación autodeterminada con la Inteligencia Emocional. Autores como Núñez et al., (2011), llegaron a la conclusión de que los procesos motivacionales

y emocionales tienen una influencia positiva en un funcionamiento psicológico saludable y destacan la importancia de incluir la Inteligencia Emocional Percibida para explicar el bienestar psicológico en el marco de la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación en el contexto deportivo. El papel mediador de la Inteligencia Emocional Percibida permitiría plantear programas específicos de intervención que mejorasen los efectos del Clima Motivacional a la tarea tanto en la motivación intrínseca como en el bienestar psicológico de los deportistas.

Así, y debido a la escasez de estudios de investigación encontrados que relacionen estos dos aspectos, se hace necesario profundizar más en el análisis de esta relación. Por ello, otro de los objetivos del presente estudio fue investigar la relación que existe entre la Inteligencia Emocional y la Motivación Autodeterminada (Objetivo 2). Creemos que existirá una relación significativa entre los niveles de Inteligencia Emocional y la Motivación Autodeterminada, así como entre la Inteligencia Emocional y los diferentes tipos de motivación (Hipótesis 2). 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.

2.3.1 Medias de evaluación de la Motivación en el Deporte desde la Teoría de la Autodeterminación

Para examinar los principios de la Teoría de la Autodeterminación (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 et al., 2008). La “Sport Motivation Scale”, de Pelletier et al. (1995) fue creada para medir la Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca y Desmotivación hacia la participación deportiva. Autores como Balaguer, Castillo y Duda (2007); Guzmán, Carratalá, García Ferriol y Carratalá (2006) y Núñez, Martín-

Albo, Navarro y González (2006), validaron esta escala al castellano. Sin embargo, las recientes preocupaciones acerca de la Sport Motivation Scale 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). Así, se sugirió que las tres subescalas de la Motivación Intrínseca (conocimiento, logro y estimulación), se unieran en una sola medida (Mallett y cosl., 2007). Los resultados obtenidos por Pelletier y Rocchi (2011) al eliminar las tres subescalas de la Motivación Intrínseca y dejar a ésta como único ítem, mejoraron la estructura de la Sport Motivation Scale creada por Pelletier et al. (1995). Por ello la Revised Sport Motivation Scale (SMSR), es la escala utilizada en esta investigación, para medir la motivación deportiva. Además, 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 1).

2.4 Teoría de las Necesidades Básicas

La Teoría de la Autodeterminación postula la Teoría de las Necesidades Básicas, donde expone que las metas que persiguen los deportistas a través de su práctica deportiva 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). Estas necesidades 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. 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 (Deci y Ryan, 1985). La necesidad de

competencia implica que el individuo necesita sentirse eficiente al realizar actividades en el entorno que le rodea, es decir, implica que la persona quiere interactuar con su entorno (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). De esta forma, las personas se encuentran intrínsecamente motivadas a elegir situaciones y experiencias que satisfagan estas necesidades básicas.

Para Ryan (1993), estas necesidades básicas deben identificarse como necesarias 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, como han demostrado diferentes estudios en el contexto deportivo (Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 2001; Reinboth y Duda, 2006; Sarrazin, Boiché y Pelletier, 2007; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Vallerand y Grouzet, 2001; Vallerand y Perreault, 1999; Vallerand y Rousseau, 2001). Así, dentro de la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de la Evaluación Cognitiva 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 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 Satisfacción de Necesidades con la Motivación Autodeterminada (Guzmán y Kingston, 2011; Lukwü y Guzmán, 2011) y la intención de práctica y compromiso deportivos (Guzmán y Kingston, 2011; Lukwü y Guzmán, 2011). En esta Tesis, queríamos analizar si existe una relación significativa entre la Inteligencia Emocional y el Índice de Satisfacción de Necesidades (Objetivo 2). Nosotros pensamos que existirá una relación significativa entre la Inteligencia Emocional y el Índice de Satisfacción de Necesidades y además creemos que existirá dicha relación entre la

Inteligencia Emocional y las diferentes percepciones de Satisfacción de Necesidades en el Deporte (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.

2.4.1 Medias de evaluación de la Satisfacción de Necesidades Básicas

En cuanto a la medición de la Satisfacción de Necesidades Básicas, se han utilizado instrumentos para contextos específicos como el del trabajo (Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov y Kornazheva, 2001), las relaciones (La Guardia, Ryan, Couchmen y Deci, 2000), la educación (Kowal y Fortier, 2000), así como medidas generales (Gagné, 2003; Johnston y Finney, 2010). Gagné, Ryan y Bargmann (2003) utilizaron la Need Satisfaction Scale, compuesta por 7 ítems 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 et al., 2001).

Reinboth et al. (2004) utilizaron 6 ítems para medir la percepción de autonomía modificando la Need Satisfaction at Work Scale (Deci et al., 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.

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 = .4; TLI = .93; RMSEA = .08). Esta escala ha sido utilizada posteriormente con resultados satisfactorios (Guzmán y Kingston, 2011).

La escala que hemos empleado en nuestro trabajo de investigación para medir la Satisfacción de Necesidades Básicas en deportistas es la BNSSS (Basic Needs Satisfaction in Sport Scale), creada por Ng, Lonsdale y Hodge (2011) puesto que los autores la plantean como la escala más actual, válida y fiable que mide la percepción de satisfacción de necesidades básicas en contextos deportivos. El objetivo 1 de nuestra investigación es validar esta escala (Basic Needs Satisfaction in Sport Scale) al castellano.

2.5 Clima Motivacional

Desde diferentes perspectivas teóricas se ha defendido que el entrenador juega un importante papel en la experiencia cualitativa de la participación deportiva de los deportistas, favoreciendo o dificultando el desarrollo de los aspectos positivos (p. e., motivación intrínseca, disfrute) o negativos (p. e., no motivación, burnout) de la misma (Duda y Balaguer, 2007; Vallerand y Losier, 1999).

La Teoría de las Metas de Logro habla del Clima Motivacional creado por el entrenador y de los efectos de éste sobre la motivación (Deci y Ryan, 1985b).

2.5.1 Influencias del Clima Motivacional sobre la Satisfacción de Necesidades Básicas y la Motivación Autodeterminada

La Teoría de la Autodeterminación también defiende la importancia del Clima Motivacional creado por el entrenador sobre los tipos de motivación de los deportistas (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Por un lado se ha analizado los efectos del Clima Motivacional de maestría y de rendimiento sobre la Satisfacción de Necesidades y la Motivación Autodeterminada (Luckwu y Guzmán, 2008; 2011a, Reinboth y Duda, 2006; Sarrazin et al., 2007; Sarrazin et al., 2002; Vallerand y Grouzet, 2001; Vallerand y Perreault, 1999; Vallerand y Rousseau, 2001).

No obstante, el aspecto del clima creado por el entrenador que más se ha estudiado desde la Teoría de la Autodeterminación, ha sido el de Apoyo a la Autonomía. Se considera que si los entrenadores apoyan la autonomía de sus deportistas, estos desarrollarán la motivación intrínseca y formas de regulación más autodeterminadas, mientras que si generan climas controladores, se socavarán estos tipos de regulación en los deportistas. Distinguen dos estilos de dirección del entrenador: uno el de control y otro de apoyo a la autonomía. El estilo de control se caracteriza por ser coercitivo, con presión y autocrático en las tomas de decisiones. Por otro lado, el estilo de apoyo a la autonomía se caracteriza por ofrecer oportunidades, considerar la perspectiva del deportista, proporcionar feedback significativo e importante y por minimizar las demandas extrínsecas y las presiones (Deci y Ryan, 1987).

2.5.2 Medidas de evaluación del Apoyo a la Autonomía

Pocos estudios han proporcionado una evaluación sistemática de las medias de apoyo a la autonomía (Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós y Karsai, 2007).

En el marco de la Teoría de la Autodeterminación se desarrolló el Cuestionario de Clima en el Deporte (S-SCQ) (Sport Climate Questionnaire, (SDT) n. d.). Este instrumento, que forma parte del paquete de cuestionarios elaborados por la Teoría de la Autodeterminación para evaluar la Percepción de Apoyo a la Autonomía en diferentes contextos, está compuesto por 15 ítems en su versión completa y por 6 ítems en su versión reducida. En él se evalúa la percepción que tienen los deportistas sobre el grado de apoyo a la autonomía ofrecido por su entrenador. Las medidas recogidas con este instrumento pueden ser utilizadas para poner a prueba los modelos teóricos que se postulan desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), así como para comprobar empíricamente si el clima que genera el entrenador produce algún tipo de efecto o consecuencia sobre determinadas variables de los deportistas con los que interacciona.

En la presente investigación hemos utilizado la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte (S-SCQ) de Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009).

2.6 Percepción de Relaciones

El Deporte y la Actividad Física son llevados a cabo en presencia de otros (Jowett y Ntoumanis, 2004). Basados en esta premisa, Iso-Ahola (1995) adelantó un marco conceptual para mostrar que el rendimiento del deportista es una función multiplicadora de las habilidades intrapersonales (p. e., habilidades de afrontamiento) y de las habilidades interpersonales (p. e., la relación entre el entrenador y el deportista). El marco propuesto por Iso-Ahola (1995) enfatiza que para un rendimiento exitoso del deportista, se deben desarrollar los factores psicológicos intrapersonales e interpersonales. De hecho, las dinámicas interpersonales entre el entrenador y el deportista son fundamentales en el proceso de entrenamiento (Olympiou, Jowett y Duda, 2008).

En el contexto del Deporte y más específicamente en el contexto del entrenamiento, la relación que se establece entre el entrenador y sus deportistas, juega un papel central en el desarrollo físico y psicosocial de estos (Jowett y Cockerill, 2002).

Varios autores han definido la relación entre el entrenador y el deportista (Jowett, 2007a, 2007c; Jowett, Paull y Pensgaard, 2005) como la situación en la que éstos interconectan (co-orientación) sentimientos (cercanía), pensamientos (compromiso) y comportamientos (complementariedad).

Cercanía se refiere a sentirse emocionalmente cerca el uno con el otro en la relación entre el entrenador y el deportista (Jowett y Ntoumanis, 2004). Estudios de caso cualitativos indicaron que la sensación de sentirse cuidado, querido y valorado, así como la capacidad de confiar el uno en el otro, tuvo un efecto positivo en los factores intrapersonales sobre los entrenadores y los deportistas (p. e., la creatividad y determinación) e interpersonales (p. e., compatibilidad y mantenimiento de relaciones) (Jowett y Cockerill, 2003; Jowett y Meek, 2000).

Co-orientación representa las perspectivas compartidas entre entrenadores y deportistas (p. e., objetivos comunes, valores, creencias...), que se desarrollan como resultado de los canales abiertos de comunicación (Jowett y Ntoumanis, 2004). Jowett

y Cockerill (2003) y Jowett y Meek (2000), encontraron que el conocimiento compartido que surgió del intercambio de auto-revelación e intercambio de información, así como la comprensión común que surgió de objetivos comunes y de la influencia social, permitió a los entrenadores y deportistas reaccionar de manera sensible y apropiada a las necesidades, aspiraciones y problemas del otro.

El concepto de *complementariedad* refleja las interacciones complementarias o de cooperación entre entrenadores y deportistas, sobre todo durante el entrenamiento (Jowett y Ntoumanis, 2004). Se encontró que las funciones complementarias y las tareas de apoyo jugaron un papel importante en la relación, ya que permitía tanto a los entrenadores como a los deportistas, canalizar todos sus esfuerzos hacia el logro de los objetivos fijados (Jowett y Cockerill, 2003; Jowett y Meek, 2000).

La falta de cercanía, co-orientación y complementariedad del entrenador en la relación con el deportista, estaba vinculado con conflictos interpersonales (Jowett, 2003; Jowett y Meek, 2002). En general, los resultados de estos estudios revelan no sólo la existencia y las propiedades de las construcciones, sino también los términos y cuestiones que se conectan con los procesos específicos examinados en las relaciones entre el entrenador y el deportista (Jowett y Ntoumanis, 2004).

2.6.1 Medidas de evaluación de la Percepción de Relaciones

Con el fin de acelerar el conocimiento sobre las relaciones comentadas anteriormente, se hizo necesaria una medida que evaluara las emociones, cogniciones y comportamientos de los entrenadores y deportistas. Así, Jowett y Ntoumanis (2004), crearon el Coach – Athlete Relationship Questionnaire (CART - Q); escala utilizada en esta investigación para medir la percepción de relaciones entre el entrenador y el deportista. De hecho, Yang y Jowett (2012), realizaron un estudio de investigación con esta escala en siete países diferentes y todos apoyaron la fiabilidad y validez de la medida.

2.7 Modelo de relaciones estructurales

A las relaciones propuestas por la Teoría de la Autodeterminación entre la Satisfacción de Necesidades y la Motivación Autodeterminada, hemos incluido, tal y como se ha ido exponiendo en los apartados anteriores, las relaciones con la Inteligencia Emocional como una variable intrasujeto que puede influir sobre éstos y también que puede llevar a mejorar la percepción del contexto, que en nuestro estudio hemos medido a partir de la Percepción de Apoyo a la Autonomía y la Percepción de Relaciones.

Hemos creado un modelo de relaciones estructurales que plasme las hipótesis de esta investigación relacionando todas las variables de estudio citadas (Figura 4). Así, el objetivo 2 de nuestra investigación es analizar el ajuste del modelo estructural presentado y las relaciones que se establecen en éste.

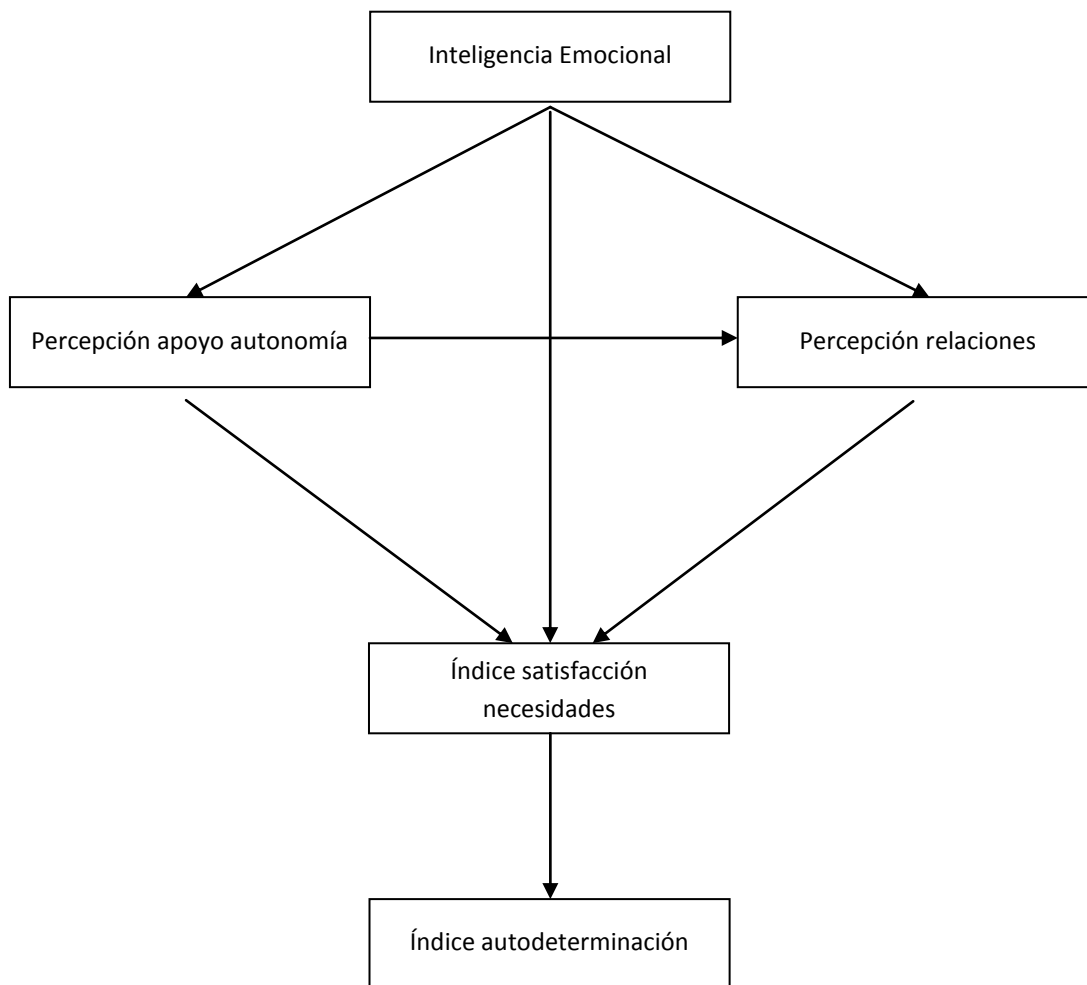


Figura 4: Modelo estructural de Inteligencia Emocional y Motivación Autodeterminada en el Deporte.

Por tanto, nuestra hipótesis 2 para el modelo estructural, es que existirá una relación positiva significativa entre la Inteligencia Emocional y las diferentes variables de nuestro modelo. Esto podría ser debido a que aquellos alumnos que tengan mayores índices de Inteligencia Emocional, podrían tener comportamientos más autónomos, mayor Percepción de Relaciones y mayor Índice de Satisfacción de Necesidades, que aquellos que tengan índices más bajos de Inteligencia Emocional.

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

3 OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente trabajo de investigación, llevado a cabo con alumnos de un instituto de enseñanza secundaria, pretende analizar las relaciones establecidas en el modelo estructural comentado anteriormente donde las variables son: Inteligencia Emocional, Índice de Autodeterminación, Índice de Satisfacción de Necesidades, Percepción de Apoyo a la Autonomía y Percepción de Relaciones.

Los **objetivos** planteados fueron los siguientes:

1. Analizar la fiabilidad y validez de las escalas utilizadas en el estudio.
2. Analizar las relaciones establecidas en un modelo estructural (Figura 4) que relaciona la Inteligencia Emocional con la Percepción de Apoyo a la Autonomía, con la Percepción de Relaciones, con el Índice de Satisfacción de Necesidades y con el Índice de Autodeterminación.
3. Analizar las diferencias en la Inteligencia Emocional en el Deporte entre los adolescentes en función de la práctica de Deporte extraescolar y del tipo de Deporte practicado.

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

1. Los instrumentos utilizados en el estudio (Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), Revised Sport Motivation Scale (SMSR) y Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS)) serán válidos y fiables.
2. Existirá una relación positiva significativa entre la Inteligencia Emocional y las variables de Índice de Autodeterminación, Índice de Satisfacción de Necesidades, Percepción de Apoyo a la Autonomía y Percepción de Relaciones, confirmándose el ajuste del modelo de relaciones estructurales planteado.
3. Los alumnos que solo reciben clases de Educación Física, tendrán menos Inteligencia Emocional en el Deporte que los que además de las clases de Educación Física practican algún Deporte, ya sea individual o colectivo.

4. Aquellos deportistas que practican Deportes colectivos, tendrán mayores niveles de Inteligencia Emocional en el Deporte que aquellos que practican Deportes individuales.

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA

4 METODOLOGÍA

4.1 Muestra

En el estudio participaron un total de 327 estudiantes de Educación Secundaria de varios institutos públicos de Valencia, con edades comprendidas entre 12 y 20 años. 183 de ellos eran varones y 144 mujeres. Del total de la muestra, 150 alumnos practicaban Deporte extraescolar, de los cuales 66 practicaban Deportes individuales (31 chicas y 35 chicos) y 84 Deportes colectivos (16 chicas y 68 chicos), mientras que 177 (97 chicas y 80 chicos) no lo practicaban y por tanto solo realizaban Educación Física en el instituto. Fueron representados 29 Deportes diferentes, sin incluir las clases de Educación Física como Deporte, para aquellos alumnos que no practicaban Deporte extraescolar.

4.2 Instrumentos

Las variables de nuestro estudio fueron las siguientes: Inteligencia Emocional, Motivación hacia el Deporte, Índice de Autodeterminación hacia el Deporte, Satisfacción de Necesidades Básicas, Índice de Satisfacción de Necesidades, Clima Motivacional (Percepción de Apoyo a la Autonomía) y Percepción de Relaciones.

4.2.1 Medida de evaluación de Inteligencia Emocional

En este estudio utilizamos la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) de Davies et al. (2010). Debido al número limitado de elementos (diez), es importante reconocer las limitaciones de la escala (Davies et al., 2010). Esta reducción en el contenido puede limitar el alcance de la Brief Emotional Intelligence Scale (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 Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) es recoger datos sobre los niveles de Inteligencia Emocional rápidamente. Los profesionales que busquen más en profundidad la representación exacta de las facetas de la Inteligencia Emocional, debe considerar medidas alternativas que utilicen varios indicadores (Davies et al., 2010). En este estudio nos interesaba la puntuación única de Inteligencia Emocional que nos podía proporcionar

este ítem en una muestra de adolescentes, a la que no queríamos sobrecargar con escalas demasiado largas.

Así, la Inteligencia Emocional en este estudio de investigación fue medida por medio de la traducción al castellano de la Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) (Anexo 2), elaborada por Davies et al. (2010). La Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) estaba formada por 10 ítems. Los sujetos tenían que contestar a ítems como: “En relación al Deporte que practico, sé por qué cambian mis emociones”. El cuestionario debía ser contestado en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representaba “Muy en desacuerdo” y 5 representaba “Muy de acuerdo”.

4.2.2 Medida de evaluación de la Motivación hacia el Deporte

La Motivación hacia el Deporte se midió a través de la traducción al castellano de la Revised Sport Motivation Scale (Anexo 3), elaborada por Pelletier et al. (1995). La escala estaba formada por 18 ítems que medían: Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Integrada, Motivación Extrínseca Identificada, Motivación Extrínseca Introyectada, Motivación Extrínseca de Regulación Externa, y Desmotivación, estando cada una de ellas medida por tres ítems. Las respuestas a los diferentes ítems están representadas en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representaba “No corresponde en absoluto” y 7 representaba “Corresponde completamente”. El cuestionario estaba compuesto por ítems como: “Practico mi Deporte... Porque me gusta aprender más acerca de mi Deporte”.

Para un mejor análisis, calculamos el Índice de Autodeterminación de la motivación tal y como es propuesto por Vallerand (2007) mediante la ecuación: $((MI \times 3) + (ME \text{ Integrada} \times 2) + ME \text{ Identificada} - ME \text{ Introyectada} - (ME \text{ de Regulación Externa} \times 2) - (Desmotivación \times 3))$. 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. Este índice se ha utilizado en abundantes estudios (Guzmán y Kingston, 2011; Guzmán y Lucwku, 2008, 2011; Ryan y Connell, 1989; Sarrazin et al., 2002; Vallerand, 1997; Vallerand y Fortier, 1998; Vallerand y Losier, 1999).

4.2.3 Medida de evaluación de la Satisfacción de Necesidades Básicas

La Satisfacción de las Necesidades Psicológicas en el Deporte fue medida por medio de la Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS) (Anexo 4), creada y validada por Ng et al. (2011). La escala estaba formada por 25 ítems que medían la satisfacción de 6 necesidades: Competencia, Elección, Autonomía, Voluntariedad, Afiliación y Utilidad. Se puntúa en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representaba “No corresponde en absoluto” y 7 representaba “Corresponde completamente”. Los sujetos debían contestar a ítems del tipo: “En relación al Deporte que practico, considero que... tengo destreza en mi Deporte.”

Para un mejor análisis correlacional y de las relaciones causales, calculamos el Índice de Satisfacción de Necesidades compuesto por la ecuación: (Percepción de Competencia + Percepción de Elección + Percepción de Autonomía + Percepción de Voluntariedad + Percepción de Afiliación) / 5. Este índice ha sido utilizado en estudios previos (Guzmán y Lucwku, 2008, 2011; Guzmán y Kingston, 2011; Ntoumanis, 2005) con resultados positivos.

4.2.4 Medida de evaluación del Clima Motivacional

El Clima de Apoyo a la Autonomía se evaluó a través de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte (S-SCQ) (SDT, Sport Climate Questionnaire, n. d.) de Balaguer et al. (2009) (Anexo 5). Este cuestionario, compuesto por 15 ítems en su versión completa, evalúa el grado en el que los deportistas perciben que sus entrenadores apoyan su autonomía. Cada ítem se iniciaba con la frase: “En mi Deporte...” y las respuestas se recogían en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representaba “No corresponde en absoluto” y 7 representaba “Corresponde completamente”. Un ejemplo de ítem sería: “Mi entrenador/a me ofrece distintas alternativas y opciones”. Estudios preliminares con muestras españolas han confirmado la fiabilidad del instrumento (p. e., Balaguer et al., 2008). La puntuación de Clima de Apoyo a la Autonomía se calculó a partir de la media de los ítems.

4.2.5 Medida de evaluación de la Percepción de Relaciones

La Percepción de Relaciones se evaluó por medio de una traducción al castellano del Coach – Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q), creado y validado por Jowett y Ntoumanis (2004) (Anexo 6). Este cuestionario estaba compuesto por 11 ítems que medían: Percepción de Cercanía, Percepción de Compromiso y Percepción de Complementariedad, estando cada uno de ellos medido por 3 ítems. Las respuestas a los diferentes ítems estaban representadas en una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 1 representaba “No corresponde en absoluto” y 7 representaba “Corresponde completamente”. Cada ítem se iniciaba con la frase: “En relación a mi entrenador...”. El cuestionario estaba compuesto por ítems como: “Me siento cercano a él/ ella”. La puntuación de percepción de relaciones se calculó a partir de la media de los ítems.

4.3 Procedimiento

Lo primero que hicimos fue una doble traducción de las escalas que queríamos validar al castellano: Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), Revised Sport Motivation Scale (SMSR) y Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS) 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.

A continuación, completamos el cuaderno de escalas a administrar a los participantes en el estudio con la Escala de Clima en el Deporte (S-SCQ), la Escala de Percepción de Relaciones (CART-Q), y algunos datos demográficos de interés tales como sexo, edad, tipo de Deporte practicado, etc. (Anexo 1).

Pedimos autorización a la Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana para poder administrar las escalas en los Centros Educativos Públicos de Valencia. Cuando obtuvimos el permiso (Anexo 7), se informó y pidió consentimiento a la dirección de los Institutos sobre el estudio de investigación y a continuación pasamos los cuestionarios en las instalaciones de los mismos, durante las clases de Educación

Física, enfatizando que no había respuestas correctas o incorrectas e instándoles a que fueran honestos en sus contestaciones.

Por último, se informó a los participantes 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 complimentarlos en el momento y con los investigadores a su disposición para aclarar cualquier duda. Puesto que el cuestionario Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) solo contenía diez ítems, este fue administrado en dos ocasiones (test-retest), según argumentan sus autores (Davies et al., 2010), para analizar la fiabilidad de los datos. Se realizaron separados por un periodo de 2 semanas.

4.4 Análisis de datos

El análisis de datos se realizó a través del programa estadístico SPSS Statistics 17,0 y AMOS 17,0.

En primer lugar, verificamos la normalidad de las puntuaciones con la prueba de Kolmogorov-Smirnov para la utilización de estadística paramétrica.

Para analizar la fiabilidad de las escalas utilizadas realizamos análisis factoriales confirmatorios mediante Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modelling), utilizando el programa AMOS y aplicando el método de estimación de Máxima Verosimilitud. Posteriormente analizamos la fiabilidad de las escalas y subescalas a través del coeficiente Alfa de Cronbach. En el caso de la medida de la Inteligencia Emocional, y debido a su escaso número de ítems, realizamos un análisis de su estabilidad en el tiempo calculando la correlación de las dos medidas (test-retest).

A continuación calculamos las puntuaciones de cada una de las variables del estudio de la forma indicada al describir las medidas.

Realizamos un análisis correlacional (r de Pearson) entre las variables del estudio, incluyendo las puntuaciones en las subescalas o dimensiones de la Satisfacción de Necesidades en el Deporte y Motivación Autodeterminada.

Se analizó un modelo estructural en el que se plantearon diferentes relaciones predictivas entre las variables motivacionales, de Inteligencia Emocional y del bienestar psicológico. El análisis se realizó mediante SEM (Structural Equation Modelling) y mediante el programa AMOS.

Por último, se efectuó un análisis multivariante (MANOVA) donde la variable dependiente fue la Inteligencia Emocional deportiva (retest) y las variables independientes, el tipo de Deporte que se practicaba (Educación Física, Deportes individuales o Deportes colectivos) y el sexo, para determinar las diferencias en Inteligencia Emocional en función del tipo de práctica deportiva realizada por los adolescentes.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

5 RESULTADOS

5.1 Propiedades psicométricas de los instrumentos

Analizamos las características psicométricas de los instrumentos con objetivo de comprobar su validez y fiabilidad. Para ello realizamos análisis factoriales confirmatorios mediante Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Modelling), aplicando el método de estimación de Máxima Verosimilitud. También analizamos su fiabilidad mediante su consistencia interna (Alfa de Cronbach).

5.1.1 Cuestionario de Inteligencia Emocional

Realizamos un análisis de la fiabilidad de la escala Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), tomando un único factor de primer orden compuesto con solo 10 ítems puesto que 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 el análisis de la coherencia interna del factor de primer orden a través del cálculo del coeficiente alfa, sino el análisis de la correlación entre dos administraciones de la escala (test y retest). Los coeficientes alfa para las dos administraciones del test mostraron un incremento del valor para el retest (alfa = .80) en comparación con el test (alfa = .75), 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 ($r = .76$) apoyando por lo tanto la fiabilidad de la medida. A partir de este momento, todos los análisis se han realizado con la escala Inteligencia Emocional retest, denominada desde este momento Inteligencia Emocional.

El análisis factorial confirmatorio del retest mostró que los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/df = 2.88$; Incremental Fix Index (IFI) = .92; Tucker-Lewis (TLI) = .90; Comparative Fix Index (CFI) = .92; Normative Fix Index (NFI) = .88; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = .069) (Figura 5).

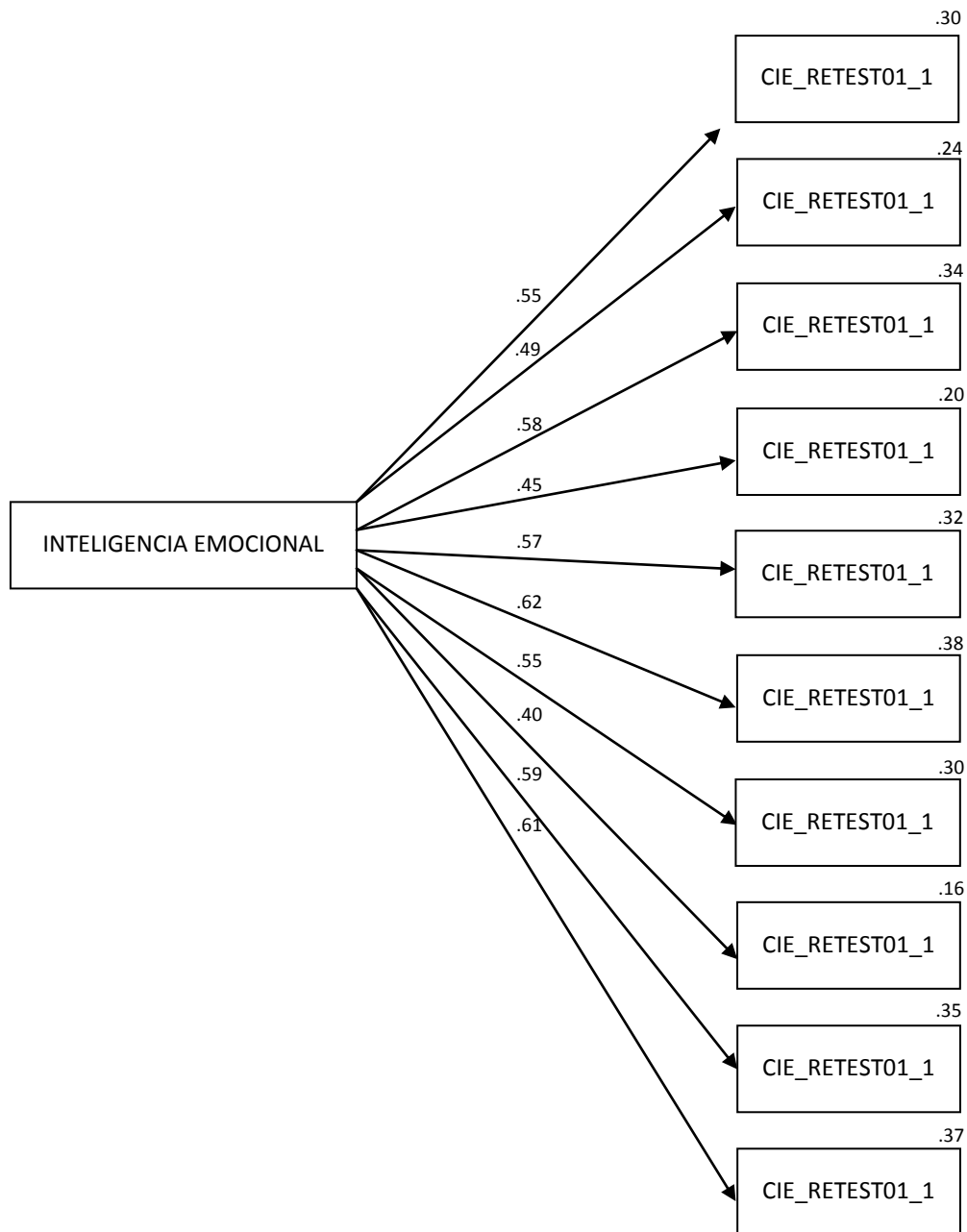


Figura 5: Índices del modelo de Inteligencia Emocional

5.1.2 Cuestionario de Motivación Autodeterminada

Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/df = 3.60$; IFI = .90; TLI = .87; CFI = .90; NFI = .87; RMSEA = .082) (Figura 6).

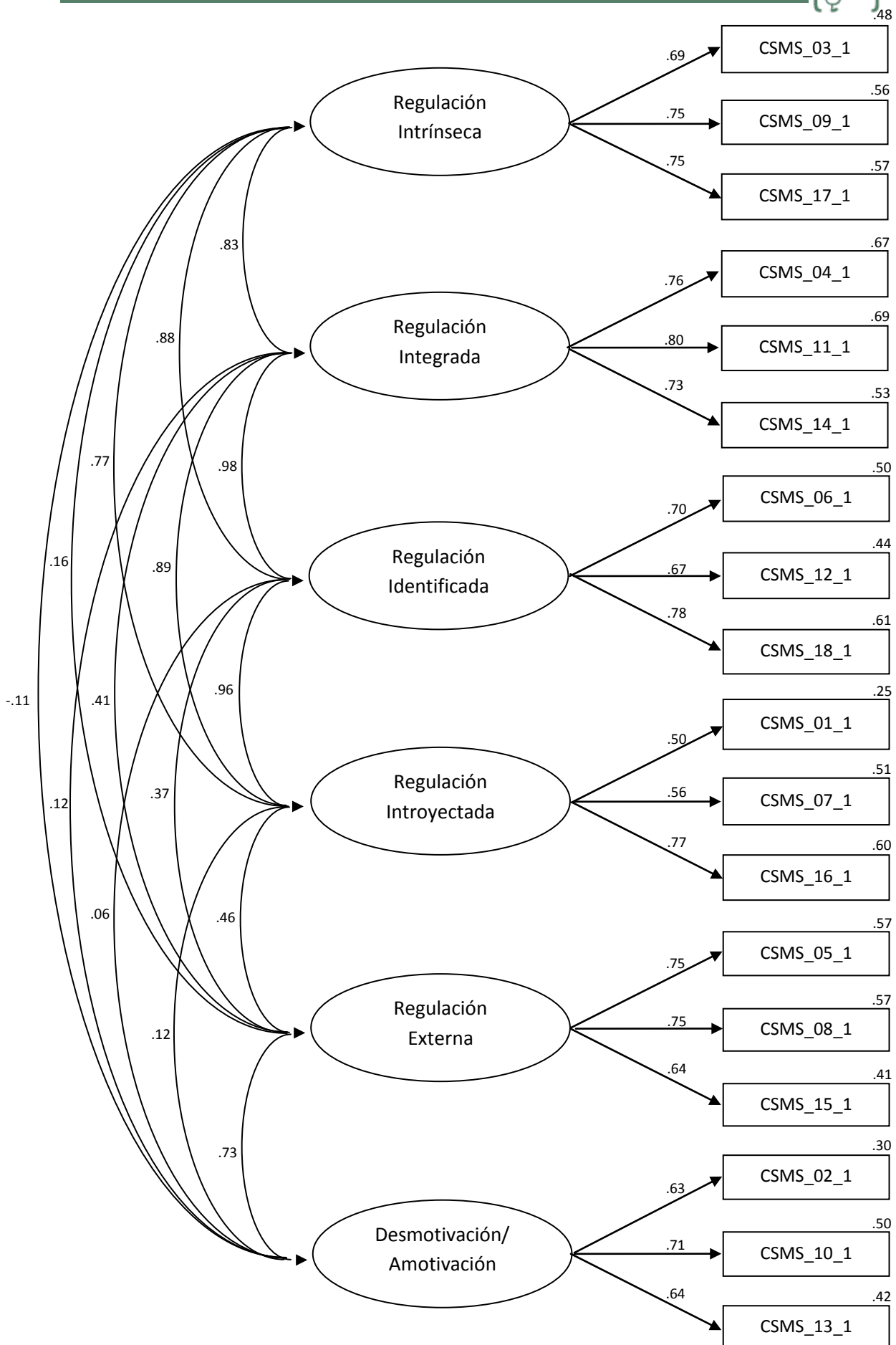


Figura 6: Índices del modelo de Motivación Autodeterminada

También, se calculó la fiabilidad de las dimensiones del cuestionario de Motivación deportiva, Revised Sport Motivation Scale (SMSR) (alfa = .88) y de cada una de las subescalas del cuestionario. El coeficiente alfa para la subescala Motivación Intrínseca fue de .78, para la de Motivación Extrínseca Integrada fue de .80, para la Motivación Extrínseca Identificada fue de .76, para la de Motivación Extrínseca Introyectada fue de .66, para la Motivación Extrínseca de Regulación Externa fue de .75 y para la Desmotivación fue de .70. Hay que resaltar los altos coeficientes de correlación encontrados entre la Regulación integrada, identificada e introyectada, los cuales se analizan en la discusión.

5.1.3 Cuestionario de Satisfacción de Necesidades

Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/df = 2.65$; IFI = .94; TLI = .92; CFI = .93; NFI = .90; RMSEA = .065) (Figura 7).

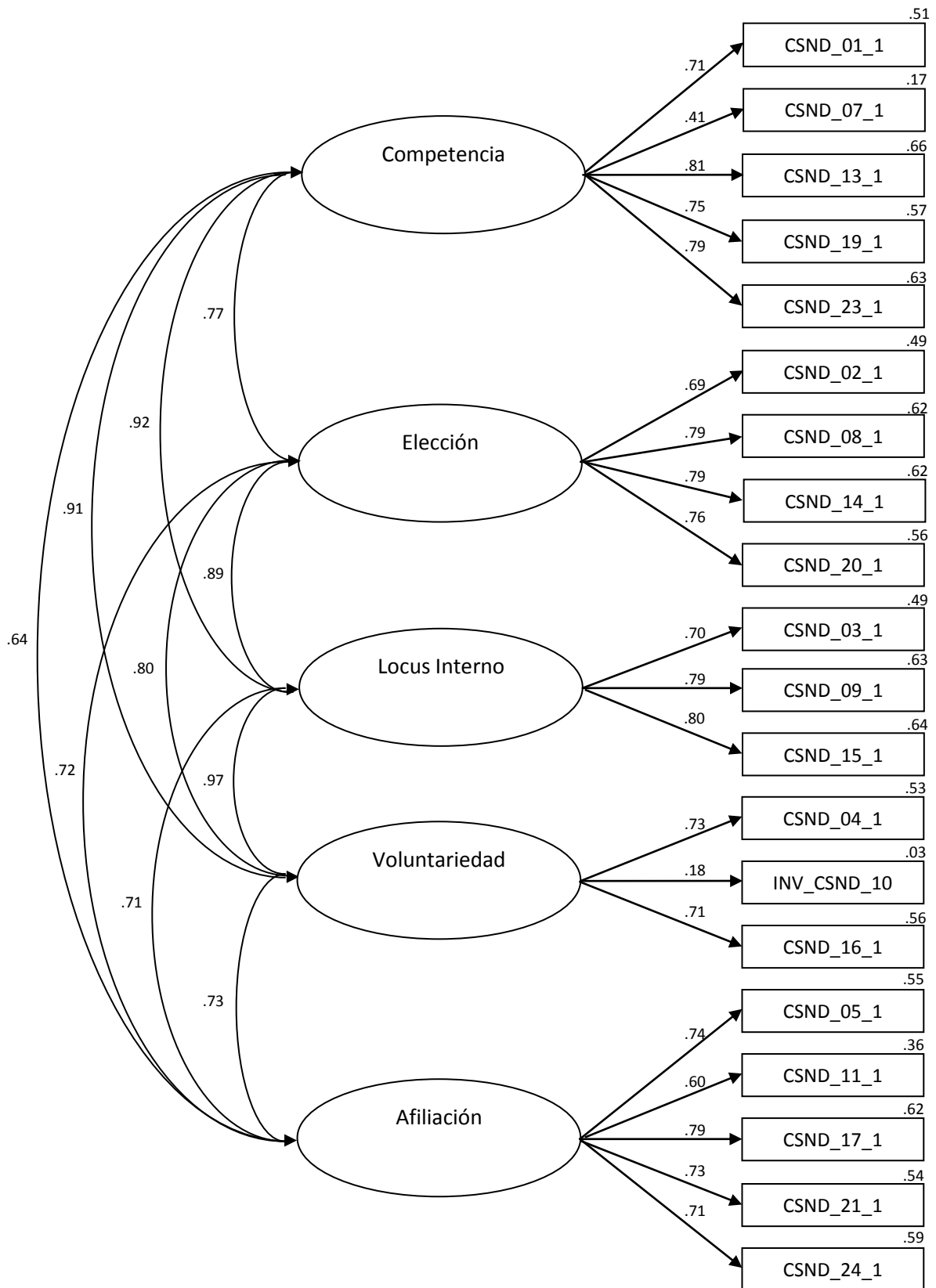


Figura 7: Índices del modelo de Satisfacción de Necesidades

Además, se realizó un análisis de la fiabilidad para el cuestionario de Satisfacción de Necesidades Básicas, Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS) (alfa = .93) y para cada una de las subescalas del cuestionario. El coeficiente alfa para la subescala percepción de competencia fue de .74, para la de percepción de elección fue de .84, para la de percepción de autonomía fue de .81, para la de percepción de utilidad fue de .77, para la percepción de voluntariedad fue de .55 y para la percepción de afiliación fue de .84. La fiabilidad en la percepción de voluntariedad fue relativamente baja, lo cual se analizará en la discusión de los resultados.

5.1.4 Cuestionario de Clima Motivacional

Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/gf = 3.35$; IFI = .93; TLI = .92; CFI = .93; NFI = .91; RMSEA = .078) (Figura 8).

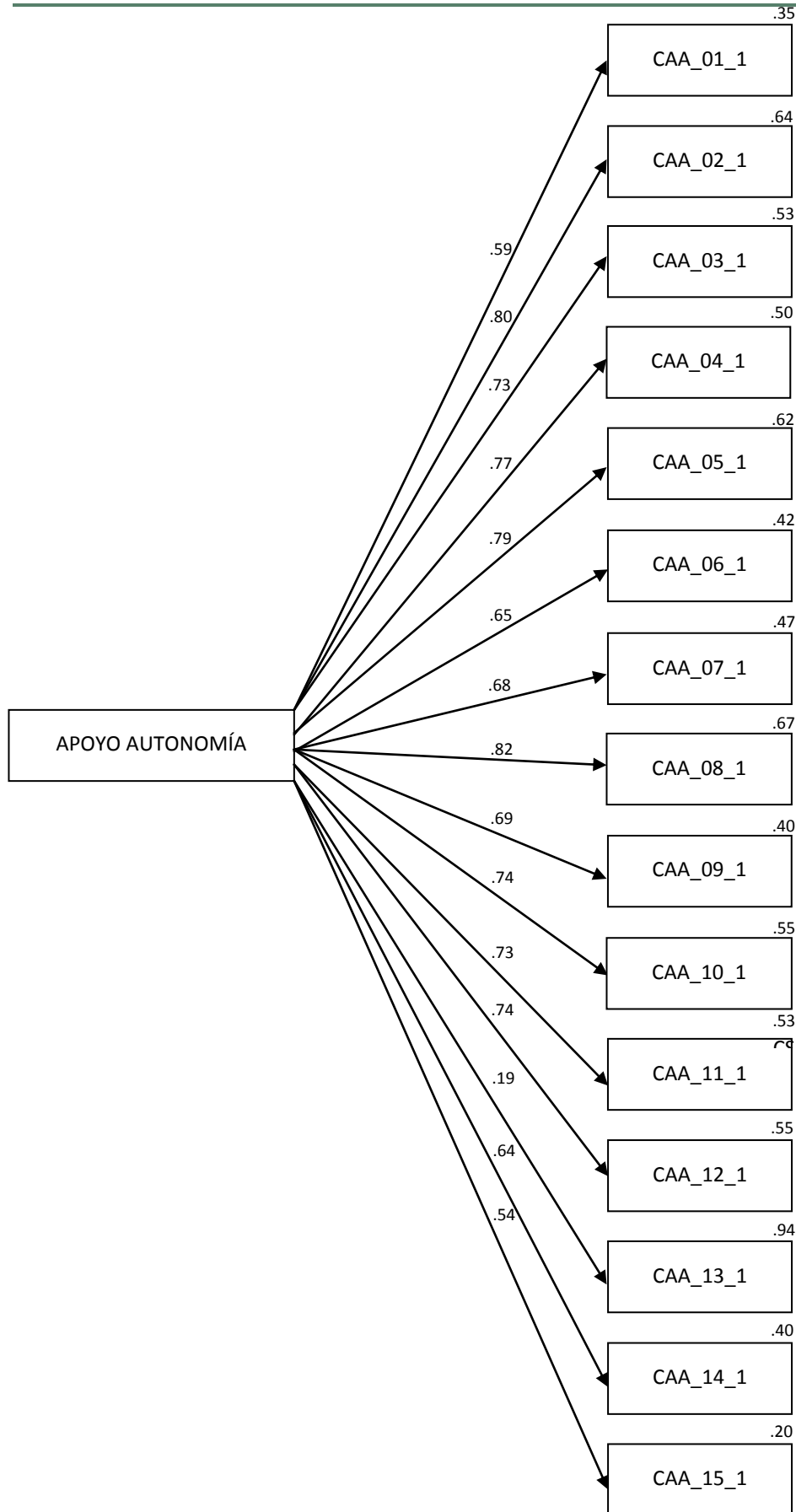


Figura 8: Índices del modelo de Clima Motivacional (Percepción de Apoyo a la Autonomía)

Posteriormente efectuamos un análisis de la fiabilidad para el cuestionario de Clima Motivacional (Percepción de Apoyo a la Autonomía) (S-SCQ), donde el coeficiente alfa fue de .91.

5.1.5 Cuestionario de Percepción de Relaciones

Los índices de ajuste del modelo fueron aceptables ($\chi^2/df = 4.23$; IFI = .94; TLI = .92; CFI = .94; NFI = .92; RMSEA = .091) (Figura 9).

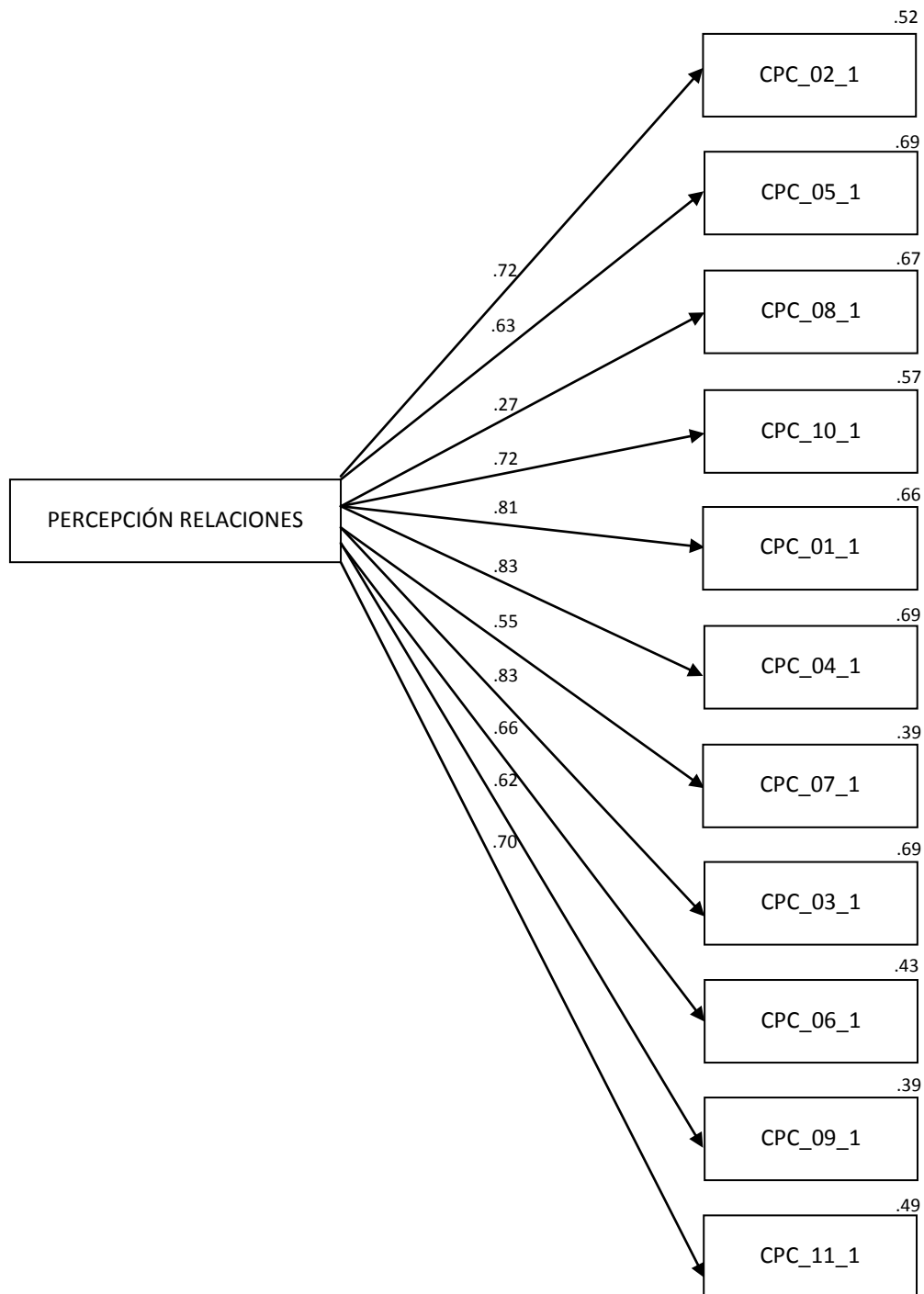


Figura 9: Índices del modelo de Percepción de Relaciones

Finalmente, se calculó la fiabilidad de las dimensiones del cuestionario de Percepción de Relaciones (CART-Q) ($\alpha = .89$) y de cada una de las subescalas del cuestionario. El coeficiente alfa para la subescala de percepción de compromiso fue de .79, para la percepción de cercanía fue de .66 y para la percepción de complementariedad fue de .79.

Como puede observarse por los Alfa de Cronbach, los tres cuestionarios que tratábamos de validar al castellano (Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), Revised Sport Motivation Scale (SMSR) y Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS), fueron fiables.

5.2 Análisis descriptivo y correlacional

En las Tablas 1, 2, 3 y 4 se muestran los estadísticos descriptivos, el análisis de normalidad y las correlaciones entre las variables sometidas a estudio. Como se puede observar, las puntuaciones medias para cada una de las variables sometidas a estudio mostraron que, en general, fueron altas.

Se obtuvieron altas puntuaciones en la Inteligencia Emocional ($M = 3.72$ $DT = .65$), considerando que los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 5.

Con respecto al Índice de Autodeterminación ($M = 11.15$ $DT = 9.68$), donde 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: Motivación Intrínseca ($M = 5.20$ $DT = 1.45$), Motivación Externa Integrada ($M = 4.29$ $DT = 1.66$), Motivación Externa Identificada ($M = 4.62$ $DT = 1.50$), Motivación Externa Introyectada ($M = 4.16$ $DT = 1.59$), Motivación Externa de Regulación Externa ($M = 2.58$ $DT = 1.53$) y Desmotivación ($M = 2.77$ $DT = 1.59$).

Además, obtuvimos altos grados de acuerdo (los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 7), en el ISN, ($M = 5.00$ $DT = 1.18$) donde: percepción de competencia ($M = 5.12$ $DT = 1.54$), percepción de elección ($M = 4.60$ $DT = 1.43$), percepción de autonomía ($M = 4.98$ $DT = 1.56$), percepción de voluntariedad ($M = 5.30$ $DT = 1.31$) y percepción de afiliación ($M = 4.98$ $DT = 1.33$).

Apreciamos también altos grados de acuerdo (los valores de respuestas estuvieron entre 1 y 7), en relación a la Percepción de Apoyo a la Autonomía ($M = 4.60$ $DT = 1.16$).

Por último y con respecto a la Percepción de Relaciones (M = 4.56 DT = 1.40), donde los valores de respuesta estuvieron entre 1 y 7, existieron altos grados de acuerdo en: Percepción de Compromiso (M = 3.84 DT = 1.64), Percepción de Cercanía (M = 5.05 DT = 1.55) y Percepción de Complementariedad (M = 4.78 DT = 1.42).

Tabla 1: Descriptivos y análisis de correlaciones entre las variables

Variables	M	DT	α	1	2	3	4	5
1. IE	3.72	.65	.80		.30***	.54***	.38***	.39***
2. IAD	11.15	9.68	.88			.58***	.25***	.26***
3. ISN	5.00	1.18	.93				.52***	.49***
4. PAA	4.60	1.16	.91					.65***
5. PR	4.56	1.40	.89					

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; α = Alfa; IE = Inteligencia Emocional; IAD = Índice de Autodeterminación; ISN = Índice de Satisfacción de Necesidades; PAA = Percepción de Apoyo a la Autonomía; PR = Percepción de Relaciones.

En relación a las correlaciones entre las variables y en apoyo a parte de nuestra hipótesis 2, se muestra (Tabla 1) como la Inteligencia Emocional en el Deporte estuvo relacionada positivamente con el Índice de Autodeterminación ($p < .001$ y $p < .001$), con el Índice de Satisfacción de Necesidades ($p < .001$ y $p < .001$), con la Percepción de Apoyo a la Autonomía ($p < .001$ y $p < .001$) y con la Percepción de Relaciones ($p < .001$ y $p < .001$).

Además, se muestra como la Percepción de Apoyo a la Autonomía estuvo relacionada positivamente con la Percepción de Relaciones ($p < .001$ y $p < .001$). Igualmente, la Percepción de Relaciones se relacionó positivamente con el Índice de Satisfacción de Necesidades ($p < .001$ y $p < .001$).

Con el fin de analizar la validez de constructo del Índice de Autodeterminación, analizamos las correlaciones entre las dimensiones de la escala de la Motivación Autodeterminada (SMSR) y el resto de variables del modelo.

Tabla 2: Descriptivos y análisis correlacional de la Motivación Autodeterminada con las variables del modelo

Variables	M	DT	IE	IAD	ISN	PAA	PR
1. M. Intrínseca	5.20	1.45	.37***	.69***	.66***	.45***	.40***
2. M.E. Integrada	4.29	1.66	.32***	.49***	.61***	.38***	.37***
3. M.E. Identificada	4.62	1.50	.38***	.50***	.59***	.36***	.37***
4. M.E. Introyectada	4.16	1.59	.30***	.15***	.44***	.35***	.32***
5. M.E. Reg. Externa	4.62	1.53	.08	-.41***	.10	.18***	.13*
6. Desmotivación	2.77	1.59	-.07	-.69***	-.18***	.05	.01

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; IE = Inteligencia Emocional; IAD = Índice de Autodeterminación; ISN = Índice de Satisfacción de Necesidades; PAA = Percepción de Apoyo a la Autonomía; PR = Percepción de Relaciones.

En la Tabla 2 se muestra como la Inteligencia Emocional en el Deporte estuvo relacionada positivamente con las subescalas de la Motivación Autodeterminada, siendo: Motivación Intrínseca ($p < .001$ y $p < .001$), Motivación Extrínseca Integrada ($p < .001$ y $p < .001$), Motivación Extrínseca Identificada ($p < .001$ y $p < .001$), Motivación Extrínseca Introyectada ($p < .001$ y $p < .001$). Sin embargo, la Inteligencia Emocional no mostró relación significativa con la subescala de Motivación Extrínseca de Regulación Externa ($p > .05$ y $p > .05$), mientras que la relación fue negativa y no significativa para la Desmotivación ($p > .05$ y $p > .05$).

Además, y mostrado también en la Tabla 2, se observa como el Índice de Satisfacción de Necesidades estuvo relacionado positivamente con las sub-escalas de la Motivación Autodeterminada, siendo: Motivación Intrínseca ($p < .001$ y $p < .001$),

Motivación Extrínseca Integrada ($p < .001$ y $p < .001$), Motivación Extrínseca Identificada ($p < .001$ y $p < .001$), Motivación Extrínseca Introyectada ($p < .001$ y $p < .001$). Sin embargo, el Índice de Satisfacción de Necesidades no mostró relación significativa con la sub-escala de Motivación Extrínseca de Regulación Externa ($p > .05$ y $p > .05$), mientras que la relación fue negativa y significativa para la Desmotivación ($p < .05$ y $p < .05$).

Por otro lado, y con el fin de analizar la validez de constructo del Índice de Satisfacción de Necesidades, analizamos las correlaciones entre las dimensiones de la escala de las necesidades básicas y el resto de variables del modelo.

Tabla 3: Descriptivos y análisis correlacional de la Satisfacción de Necesidades Básicas con las variables del modelo

Variables	M	DT	IE	IAD	ISN	PAA	PR
1. P. Competencia	5.12	1.54	.38***	.45***	.83***	.36***	.31***
2. P. Elección	4.60	1.43	.49***	.40***	.85***	.51***	.49***
3. P. Voluntariedad	5.30	1.31	.32***	.62***	.75***	.32***	.29***
4. P. Autonomía	4.98	1.56	.47***	.55***	.90***	.45***	.46***
5. P. Afiliación	4.98	1.33	.54***	.38***	.76***	.48***	.45***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; IE = Inteligencia Emocional; IAD = Índice de Autodeterminación; ISN = Índice de Satisfacción de Necesidades; PAA = Percepción de Apoyo a la Autonomía; PR = Percepción de Relaciones.

Tal y como se muestra en la Tabla 3, la Inteligencia Emocional en el Deporte estuvo relacionada positivamente con todas las subescalas de la Satisfacción de Necesidades Básicas, siendo: la percepción de competencia ($p < .001$ y $p < .001$), la percepción de relación ($p < .001$ y $p < .001$), la percepción de autonomía ($p < .001$ y $p < .001$) y la percepción de utilidad ($p < .001$ y $p < .001$).

Asimismo, y en relación a la hipótesis de nuestro modelo estructural, se muestra como la Percepción de Apoyo a la Autonomía estuvo relacionada positivamente con todas las sub-escalas de la Satisfacción de Necesidades Básicas, siendo: la percepción de competencia ($p < .001$ y $p < .001$), la percepción de relación ($p < .001$ y $p < .001$), la percepción de autonomía ($p < .001$ y $p < .001$) y la percepción de utilidad ($p < .001$ y $p < .001$).

Finalmente, y con el objetivo de analizar la validez de constructo de la escala Coach – Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q), analizamos las correlaciones entre las dimensiones de la Percepción de Relaciones y el resto de variables del modelo.

Tabla 4: Descriptivos y análisis correlacional Percepción de Relaciones con variables del modelo

Variables	M	DT	IE	IAD	ISN	PAA	PR
1. P. Compromiso	3.84	1.64	.33***	.15***	.44***	.58***	.90***
2. P. Cercanía	5.05	1.55	.38***	.28***	.40***	.57***	.90***
3. P. Complementariedad	4.78	1.42	.39***	.29***	.51***	.62***	.93***

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $P < .001$

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; IE = Inteligencia Emocional; IAD = Índice de Autodeterminación; ISN = Índice de Satisfacción de Necesidades; PAA = Percepción de Apoyo a la Autonomía; PR = Percepción de Relaciones.

Como puede observarse en la Tabla 4, la Inteligencia Emocional en el Deporte estuvo relacionada significativamente con las subescalas de la Percepción de Relaciones: percepción de compromiso ($p < .001$ y $p < .001$), percepción de cercanía ($p < .001$ y $p < .001$) y percepción de complementariedad ($p < .001$ y $p < .001$).

5.3 Análisis de ecuaciones estructurales

Se analizaron las siguientes variables: Inteligencia Emocional, Percepción de Apoyo a la Autonomía, Índice de Satisfacción de Necesidades, Percepción de Relaciones y Motivación (Índice de Autodeterminación).

Para ello, planteamos un modelo causal (Figura 10) donde consideramos la Inteligencia Emocional como promotora principal del resto de variables. El modelo se analizó mediante SEM (Structural Equation Modeling) utilizando el programa AMOS 17.0.

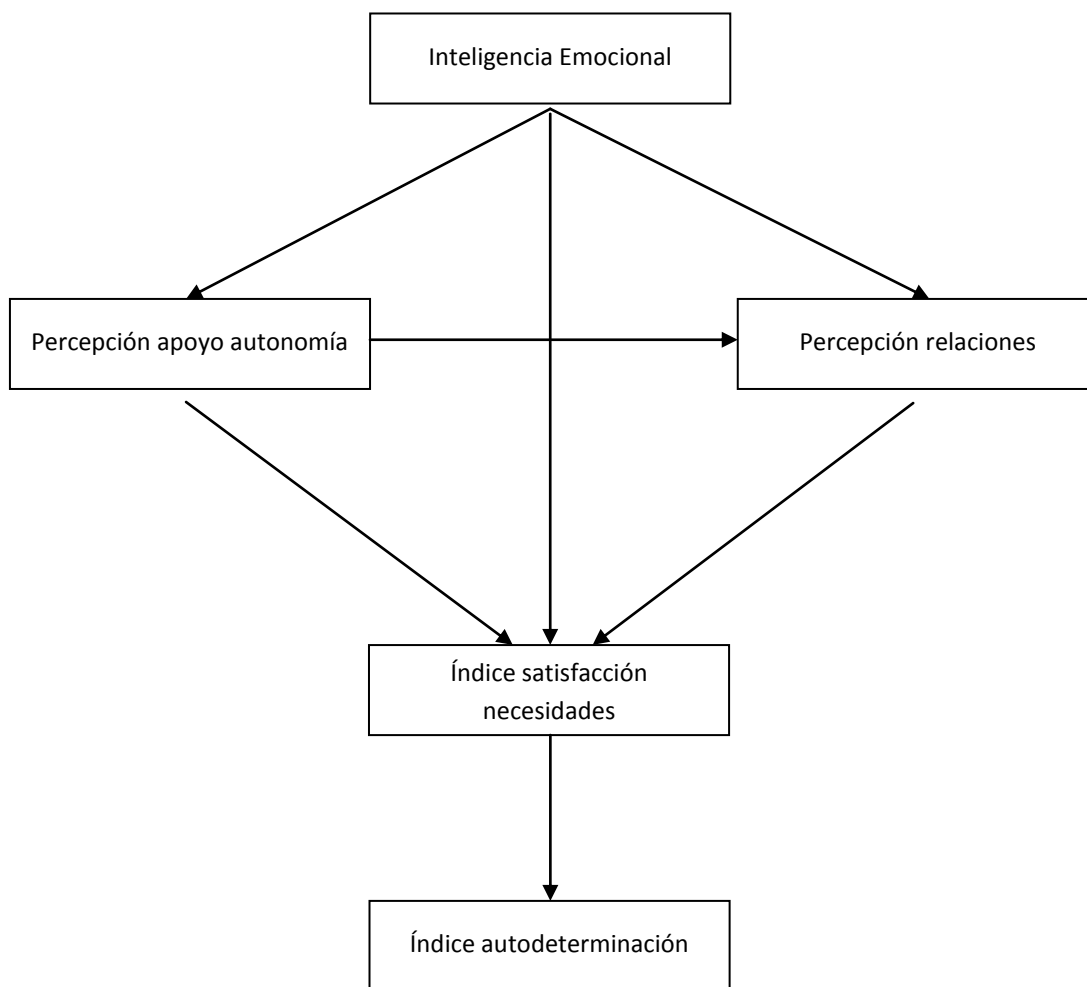


Figura 10: Modelo estructural de Inteligencia Emocional y Motivación Autodeterminada en el Deporte.

En la Figura 11, aparecen representados los coeficientes obtenidos en el modelo estructural creado para formular las hipótesis de nuestra investigación, en las que postulamos que la Inteligencia Emocional en el Deporte se relacionaría

positivamente con la Percepción de Apoyo a la Autonomía y Percepción de Relaciones. Además, hipotetizamos que la Percepción de Apoyo a la Autonomía se relacionaría con la Percepción de Relaciones, que la Percepción de Apoyo a la Autonomía se relacionaría con el Índice de Satisfacción de Necesidades, que la Percepción de Relaciones se relacionaría con el Índice de Satisfacción de Necesidades y que el Índice de Satisfacción de Necesidades se relacionaría con el Índice de Autodeterminación.

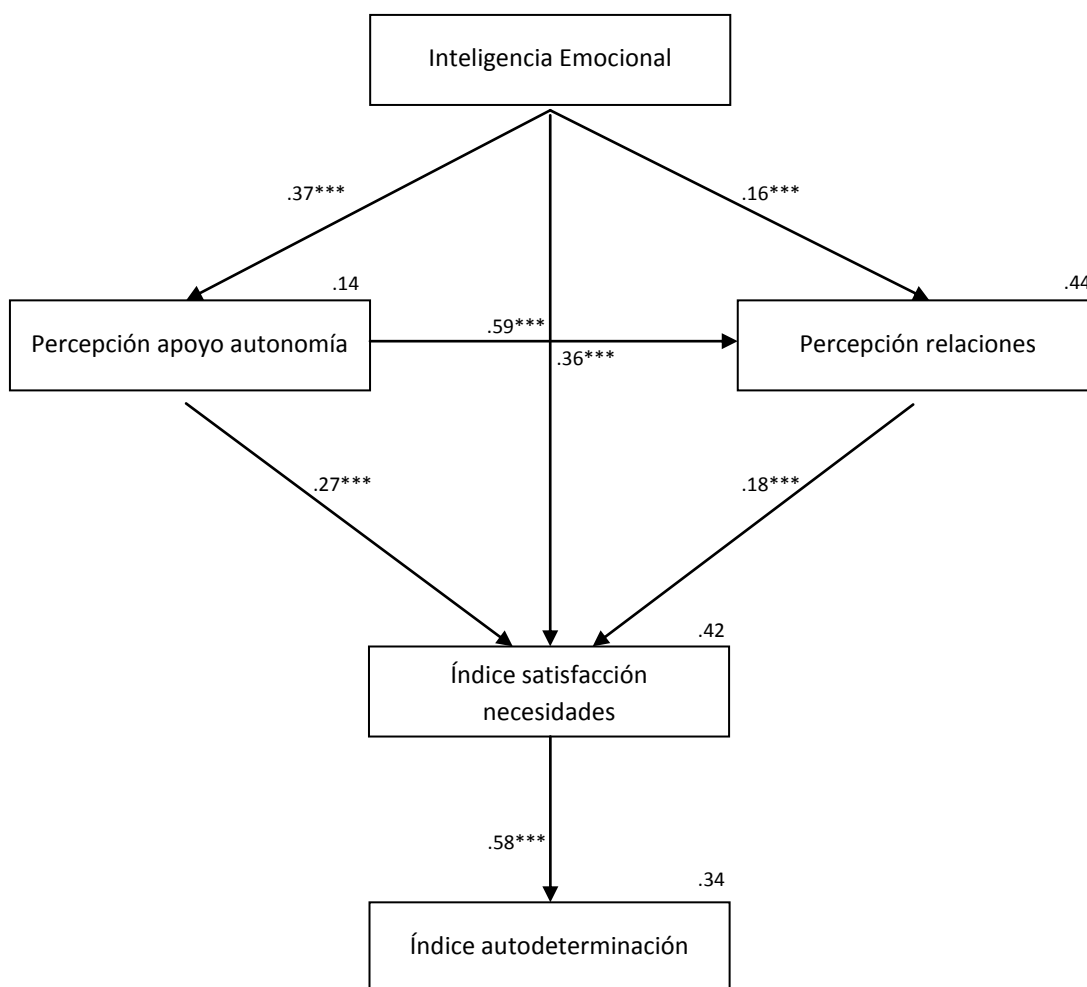


Figura 11: Coeficientes del Modelo estructural de Inteligencia Emocional y Motivación Autodeterminada en el Deporte (** $p < .001$).

Los resultados mostraron que la Inteligencia Emocional predijo de manera positiva la Percepción de Apoyo a la Autonomía, la Percepción de Relaciones y el Índice de Satisfacción de Necesidades. Además, la Percepción de Apoyo a la Autonomía y la Percepción de Relaciones se relacionaron positivamente con el Índice de Satisfacción

de Necesidades y por último, el Índice de Satisfacción de Necesidades se relacionó positivamente con el Índice de Autodeterminación.

Los índices de ajuste encontrados para el modelo fueron aceptables: $\chi^2/\text{g.l.} = (\chi^2 = 2.43, \text{g.l.} = 3) = 0,81; p < .489, \text{IFI} = 1.001; \text{TLI} = 1.005; \text{CFI} = 1.000; \text{NFI} = 1.000; \text{RMSEA} = .000.$

5.4 Análisis inferencial

En relación a las hipótesis 3 y 4, se realizó un análisis multivariante tomando como variables independientes el tipo de deporte (con tres grupos: solo Educación Física, Educación Física más Deporte individual y Educación Física más Deporte colectivo) y el sexo, y como variable dependiente la Inteligencia Emocional en el Deporte. La prueba de los efectos inter-sujetos, mostró diferencias significativas para el tipo de deporte ($F = 8.119; p < .001; \eta^2_{\text{parcial}} = .048; 1-\beta = .958$), pero no para el sexo ($F = 0.407; p = .524; \eta^2_{\text{parcial}} = .001; 1-\beta = .097$) ni para la interacción ($F = 2.294; p = .103; \eta^2_{\text{parcial}} = .014; 1-\beta = .464$). En las Tablas 5, 6 y 7 se exponen los estadísticos descriptivos, las pruebas de los efectos inter-sujetos y las comparaciones múltiples con las diferencias significativas en Inteligencia Emocional entre la Educación Física y los Deportes individuales ($p < .05$), y entre la Educación Física y los Deportes colectivos ($p < .05$). Por último, se observó cómo no existieron diferencias significativas entre la Inteligencia Emocional y los Deportes individuales y colectivos ($p > .05$).

Tabla 5: Estadísticos descriptivos

Tipo de Deporte	Sexo	M	DT
Educación Física	Chica	3.51	.69
	Chico	3.62	.60
	Total	3.56	.65
Deportes individuales	Chica	3.92	.42
	Chico	3.70	.68
	Total	3.81	.58
Deportes Colectivos	Chica	3.79	.47
	Chico	4.04	.62
	Total	3.99	.60
Total	Chica	3.63	.64
	Chico	3.79	.65
	Total	3.72	.65

Tabla 6: Pruebas de los efectos inter-sujetos

Origen	SC Tipo III	gl	MC	F	Sig.	η^2 parcial	1- β
Modelo Corregido	13.436	5	2.687	6.902	.000	.097	.998
Intersección	3171.378	1	3171.378	8146.138	.000	.962	1.000
Tipo deporte	6.321	2	3.161	8.119	.000	.048	.958
Sexo	.158	1	.158	.407	.524	.001	.097
Tipo deporte * sexo	1.786	2	.893	2.294	.103	.014	.464
Error	124.969	321	.389				
Total	4666.240	327					
Total corregida	138.404	326					

Tabla 7: Comparaciones múltiples

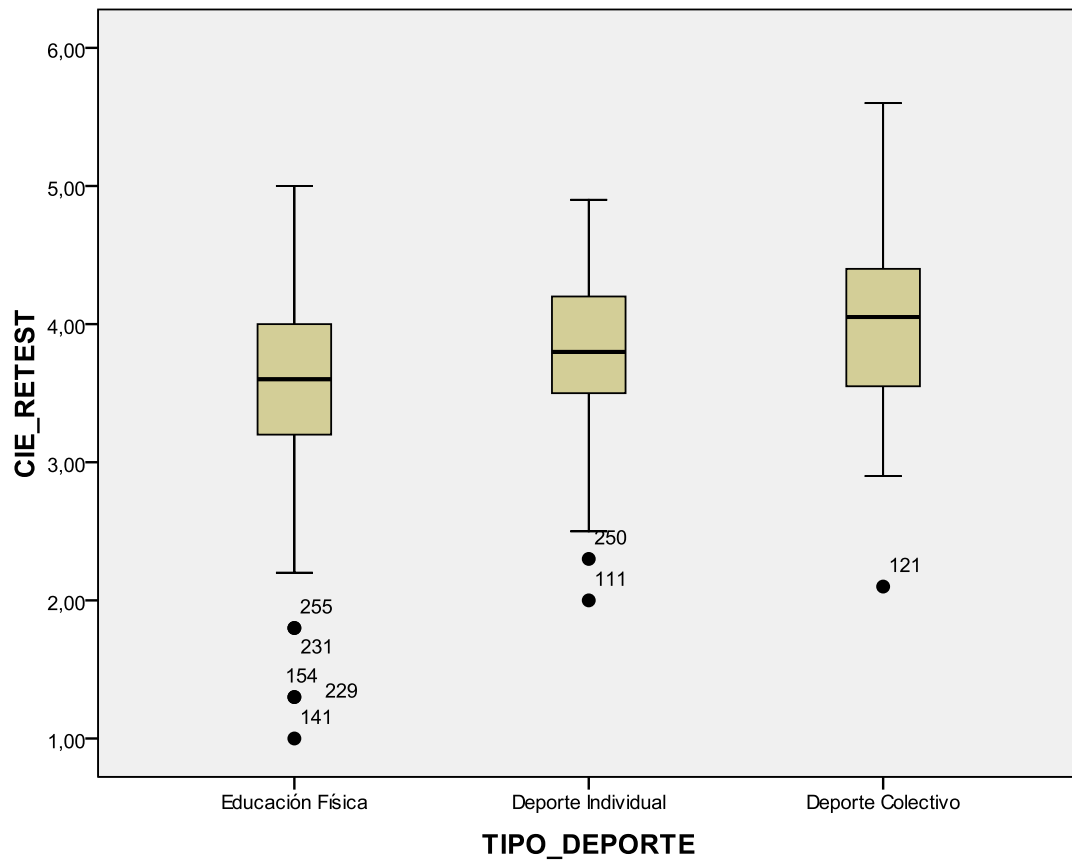
Variables	Tipo de Deporte	ΔM	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza 95%		
					Lím. Inf.	Lím. Sup.	
IE	E. Física	Dep. Individ.	-.25*	.090	.020	-.463	-.030
		Dep. Colect.	-.43*	.083	.000	-.633	-.235
	Dep. Individ.	E. Física	.25*	.090	.020	.030	.463
		Dep. Colect.	-.19	.103	.204	-.435	.059
	Dep. Colect.	E. Física	.43*	.083	.000	.235	.633
		Dep. Individ.	.19	.103	.204	-.059	.435

*p<.05 **p<.01 ***P<.001

Nota. IE = Inteligencia Emocional; E. Física = Educación Física; Dep. Individ. = Deportes Individuales; Dep. Colect. = Deportes Colectivos

Como se puede observar en la Figura 12, los alumnos que sólo practicaban Educación Física, mostraron menos Inteligencia Emocional en el Deporte que los alumnos que practicaban Deportes individuales y colectivos. Así, se observaron diferencias significativas entre aquellos alumnos que solo realizaban Educación Física y los practicantes de Deportes individuales ($p < .05$) y entre los alumnos que solo realizaban Educación Física y los practicantes de Deportes colectivos ($p < .05$). A pesar de que los alumnos que practicaban Deportes colectivos, tuvieron más Inteligencia Emocional que los alumnos que practicaban Deportes individuales, las diferencias no fueron significativas en esto último ($p > .05$).

Figura 12: Representación de la Inteligencia Emocional en función del tipo de Deporte practicado



CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



6 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos del presente estudio de investigación fueron: 1. Analizar la fiabilidad y validez de las escalas utilizadas en el estudio. 2. Analizar las relaciones establecidas en un modelo estructural que relaciona la Inteligencia Emocional con la Percepción de Apoyo a la Autonomía, con la Percepción de Relaciones, con el Índice de Satisfacción de Necesidades y con el Índice de Autodeterminación. 3. Analizar las diferencias en la Inteligencia Emocional en el Deporte entre los adolescentes en función de la práctica de Deporte extraescolar y del tipo de Deporte practicado.

Los resultados de nuestro primer objetivo, mostraron que la escala Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10) que traducimos al castellano, fue válida y fiable para medir la Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional en el Deporte, que permitan estudiar aspectos como la correlación entre la Inteligencia Emocional 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.

En cuanto a la Revised Sport Motivation Scale (SMSR), ésta obtuvo niveles de fiabilidad similares a los obtenidos en las versiones en castellano de la Sport Motivation Scale (Balaguer et al., 2007; Guzmán et al., 2006; Núñez et al., 2006). Los coeficientes alfa fueron satisfactorios y elevados en todas las subescalas, con la excepción de la Motivación Extrínseca Introjectada que fue ligeramente inferior, pero con un nivel aceptable. El mayor problema se dio por la alta correlación entre la Motivación Extrínseca Integrada, Identificada e Introjectada. Esta limitación puede deberse a la falta de madurez de la muestra. Los resultados presentados aquí, apoyaron la validez y fiabilidad de la traducción al castellano del Revised Sport

Motivation Scale (SMSR), aunque se requeriría administrarla a deportistas de otras edades y niveles deportivos que pudieran tener mayor habilidad para diferencias entre los diferentes tipos de motivación. 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.

El análisis de la Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS) de Ng et al. (2011), mostró que los coeficientes alfa fueron satisfactorios y elevados en todas las subescalas, con la excepción de la percepción de voluntariedad que fue ligeramente inferior (.55), pero con un nivel aceptable dado que el número de ítems fue de tres. Puede ser que en esta edad los adolescentes no sepan muy bien si hacen las cosas por sí mismos o porque lo quieren sus padres. Sería necesario por lo tanto, al igual que hemos visto en la escala de motivación, administrar la escala a otros deportistas de otras edades y niveles deportivos para ver si la fiabilidad de esta escala es mayor. De hecho, el estudio de investigación elaborado por Ng et al. (2011) fue realizado sobre una muestra con edades comprendidas entre los 19 y 21 años de edad y la fiabilidad obtenida en la escala para el ítem de percepción de voluntariedad fue más alto (.61).

Por lo tanto, los resultados presentados aquí, apoyaron la validez y fiabilidad de la traducción al castellano de la Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS). Por el mismo motivo que hemos comentado en las dos escalas anteriores, los resultados ofrecidos en este objetivo son importantes, ya que permiten relacionar la satisfacción de necesidades en el Deporte con otras variables y además realizar estudios que puedan ser comparados con otros realizados en países de habla inglesa.

El análisis de la fiabilidad de las distintas escalas mostró que se cumple nuestra hipótesis 1, donde postulábamos que los instrumentos utilizados en el estudio serían válidos y fiables.

En relación al segundo objetivo, analizaremos las relaciones planteadas en el modelo estructural.

Se observó una relación significativa positiva entre la Inteligencia Emocional y el Índice de Satisfacción de Necesidades. Además, las cinco dimensiones de la escala, competencia, elección, voluntariedad, autonomía y afiliación se relacionaron de manera significativa con la Inteligencia Emocional (r entre .32 y .54; $p < .001$). Es decir, que a mayores niveles de Inteligencia Emocional, mayor satisfacción deportiva y/o viceversa.

Existe una gran cantidad de investigación que estudia la Satisfacción de 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 et al., 2001). En el contexto deportivo los estudios han apoyado los efectos de la percepción de autonomía y competencia sobre el bienestar psicológico (Reinboth et al., 2004; Standage et al., 2003; Vallerand, 2001). Sin embargo, es importante señalar que no hemos encontrado estudios de investigación hasta la fecha, que comprueben la relación entre la Inteligencia Emocional y el Índice de Satisfacción de Necesidades. No obstante, hay estudios que argumentan que la relación de la Satisfacción de Necesidades en el Deporte con el Deporte puede ser consecuencia de las interacciones de una variedad de personas, incluidos los compañeros de equipo (Ng et al., 2011).

En lo que respecta a la relación entre el Índice de Satisfacción de Necesidades y el Índice de Autodeterminación, los resultados ofrecieron datos significativos ($r = .58$; $p < .001$). Así, las subescalas de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Integrada, Motivación Extrínseca Identificada y Motivación Extrínseca Introyectada se relacionaron significativamente con el Índice de Satisfacción de Necesidades (r entre .44 y .66; $p < .001$). Asimismo, la Motivación Extrínseca de Regulación Externa no mostró relaciones significativas ($r = .10$; $p > .05$) y la Desmotivación ofreció resultados significativos pero negativos ($r = -.18$; $p < .001$).

Este patrón de correlaciones apoya la propuesta de la Teoría de la Autodeterminación, según la cual, una alta percepción de satisfacción de necesidades psicológicas lleva a una mayor Motivación Autodeterminada, estando en concordancia con abundante literatura que ha propuesto esta relación y la ha analizado en el contexto deportivo (Deci y Ryan, 1985a, 2000; Guzmán y Kingston, 2011; Luckwü y Guzmán, 2011; Ryan y Deci, 2000a).

La relación entre Inteligencia Emocional y Motivación Autodeterminada, estaría medida por las variables analizadas anteriormente. Los resultados verificaron esta relación ($r = .30$; $p < .001$). Así, las subescalas de Motivación Intrínseca, Motivación Extrínseca Integrada, Motivación Extrínseca Identificada y Motivación Extrínseca Introyectada se relacionaron significativamente con la Inteligencia Emocional en el Deporte (r entre $.30$ y $.38$; $p < .001$), la Motivación Extrínseca de Regulación Externa no lo hizo ($r = .08$; $p > .05$) y la Desmotivación, ofreció resultados negativos y no significativos ($r = -.07$; $p > .05$). Estas relaciones estarían, por tanto, de acuerdo con las propuestas de la Teoría de la Autodeterminación.

El modelo de relaciones estructurales planteado en el objetivo 2 y plasmado en la hipótesis 2 postulaba que la Inteligencia Emocional se relaciona significativamente con el Índice de Autodeterminación gracias a la Percepción de Apoyo a la Autonomía, Percepción de Relaciones e Índice de Satisfacción de Necesidades. Esta hipótesis se basaba en los estudios realizados en otros contextos que mostraban que la Inteligencia Emocional Percibida se asocia positivamente con el bienestar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Fernández-Berrocal et al., 2006; Ghorbani et al., 2002; Ramos et al., 2007). Planteamos la hipótesis de que un deportista que cree percibir, comprender y regular sus estados emocionales, tendrá mejor Percepción de Apoyo a la Autonomía, Percepción de Relaciones e Índice de Satisfacción de Necesidades que alguien que no lo crea. Estas percepciones llevarán a una mayor Motivación Autodeterminada y finalmente la Motivación Autodeterminada se traducirá en mayores niveles de autoestima general y de emociones positivas durante la práctica deportiva. En este estudio analizamos esta hipótesis hasta el nivel de la Motivación Autodeterminada, concretado en un modelo de relaciones estructurales que mostró un buen ajuste.

Estos resultados apoyan que cuanto más altos sean los niveles de Inteligencia Emocional en el Deporte, más alto será el Índice de Autodeterminación, utilizando los postulados de la Teoría de la Autodeterminación para explicar esta relación. Otros estudios ya han confirmado abundantemente las relaciones de la Motivación Autodeterminada con consecuencias afectivas, cognitivas y/o conductuales positivas en el ámbito deportivo (Balaguer et al., 2008; Deci y Ryan, 1985a, 1985b; Vallerand, 1997).

En general nuestros resultados identificaron una serie de relaciones significativas y demostraron patrones pronosticados de relaciones que sugirieron que la Inteligencia Emocional puede estar relacionada con la motivación, aunque una no contenga a la otra.

Se verificó asimismo una relación significativa positiva entre la Inteligencia Emocional y la Percepción de Apoyo a la Autonomía ($r = .38$; $p < .001$). Es decir, que a mayores niveles de Inteligencia Emocional, mayor percepción de apoyo a la autonomía y/o viceversa.

Aunque no hemos encontrado investigaciones que relacionen la Inteligencia Emocional con la Percepción de Apoyo a la Autonomía, varios son los estudios que relacionan la Percepción de Apoyo a la Autonomía con otras variables. Por ejemplo, Balaguer et al. (2009) encontraron que cuanto más apoyo a la autonomía ofrecía un entrenador a sus jugadores, mayor era la percepción de locus de causalidad interno, mayores los sentimientos de autonomía y más se promovían las formas de regulación más autodeterminadas. Además, Pelletier et al., (2001) encontraron en un estudio con nadadores, que cuanto más apoyaban los entrenadores la autonomía de sus deportistas, más percibían estos que su motivación era más autodeterminada observándose relaciones positivas y de mayor a menor grado entre el apoyo a la autonomía y las formas más autodeterminadas de motivación. También encontraron que cuando los deportistas percibían que el entrenador no apoyaba su autonomía éstos informaban de bajos niveles de desmotivación.

Se observó una relación significativa positiva entre la Inteligencia Emocional y la Percepción de Relaciones ($r = .39$; $p < .001$). Además, el análisis de correlaciones

mostró como las tres dimensiones de la escala: compromiso, cercanía y complementariedad, se relacionaron de manera significativa con la Inteligencia Emocional ($r =$ entre .33 y .39; $p < .001$). Es decir, que a mayores niveles de Inteligencia Emocional, mayor Percepción de Relaciones y/o viceversa.

Philippe y Seiler (2006) encontraron que los buenos índices de cercanía, co-orientación y complementariedad de un entrenador con un grupo de nadadores masculinos, desempeñaban un papel central en la mejora del rendimiento de estos. Además, Olympiou et al. (2008) encontraron que cuanto mejores eran los índices de cercanía, co-orientación y complementariedad de los entrenadores con sus deportistas (en Deportes de equipo), más motivados estaban éstos. Sin embargo, no hemos encontrado estudios que relacionen la Inteligencia Emocional con la Percepción de Relaciones.

Finalmente, en relación con nuestro tercer objetivo, los resultados mostraron que la Inteligencia Emocional estuvo relacionada directamente con la práctica deportiva, verificando la hipótesis 3 en la que postulábamos que los alumnos que solo reciben clases de Educación Física, tendrán menos Inteligencia Emocional en el Deporte que los que además de las clases de Educación Física practican algún Deporte, ya sea individual o colectivo. Pensamos que el hecho de que los sujetos tengan que relacionarse entre ellos (bien con el entrenador o con los compañeros de su equipo) al realizar su práctica deportiva, hace que se desarrollen unas habilidades sociales de las que carecen las personas que no tienen esa relación social al no realizar esta práctica. De hecho los resultados de nuestra investigación fueron significativos ($p < .05$), lo que confirma nuestra hipótesis 3.

El hecho de que en nuestro estudio se verifique que la práctica de Deporte extraescolar puede ser un factor predictivo de la Inteligencia Emocional en el Deporte, corresponde con los resultados de muchos investigadores (ASMC, 1998; Baker y Brownell, 2000; Biddle, 2000; Fox, 1990; Hellison, 2003; Kerr y Kuk, 2001; Leith, 2002; Sonstroem y Morgan, 1989), que confirmaron una relación positiva entre Actividad Física regular y beneficios emocionales. Por ejemplo, Li et al. (2009) encontraron que los estudiantes universitarios que realizaban Actividad Física de forma regular, tenían



mayores niveles de Inteligencia Emocional en comparación con los estudiantes que tenían niveles más bajos de Actividad Física o no hacían Deporte. Sin embargo, no había ningún estudio de investigación que comprobara qué tipo de Deporte fomentaba más la Inteligencia Emocional.

El estudio de investigación citado en la introducción que realizó Smith (2000), y en el que llegó a la conclusión de que cuanto más Actividad Física 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 Actividad Física. Por ello, parece lógico esperar los resultados de nuestro objetivo 3, que mostraron que los alumnos que practicaban algún tipo de Deporte, ya fuera individual o colectivo, tenían más Inteligencia Emocional que los que solo practicaban Educación Física en el colegio.

Sin embargo, en lo que respecta a la hipótesis 4 donde postulábamos que aquellos deportistas que practicaban Deportes colectivos, tendrían mayores niveles de Inteligencia Emocional en el Deporte que aquellos que practicaban Deportes individuales, los resultados de nuestro trabajo de investigación no fueron significativos ($p > .05$), aunque sí que se observa una tendencia hacia una mayor Inteligencia Emocional en los Deportes colectivos. Por ello sería conveniente la exploración de esta tendencia en una muestra de deportistas con mayor “trayectoria” o años de formación deportiva. Por ejemplo, podría analizarse en una muestra de participantes universitarios, en los que posiblemente pueda haber mejorado su capacidad de autorreflexión y tal vez producirse cambios en sus habilidades sociales y emocionales. Este podría ser el contenido de análisis de un estudio posterior.

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, aunque alguno debería explorarse en una muestra de mayor edad.

- Se verifican las relaciones planteadas en el modelo de relaciones estructurales, que debido a su adecuado ajuste puede ayudar a explicar la relación entre la Inteligencia Emocional y la Motivación Autodeterminada. Estas relaciones predictivas se concretan en que:
 - Existe una relación significativa entre los niveles de Inteligencia Emocional y los niveles de Motivación Autodeterminada, es decir, que los alumnos que tienen más Inteligencia Emocional, tienen mayores niveles de motivación autodeterminada y/o viceversa.
 - Existe una relación significativa entre los niveles de Inteligencia Emocional y los niveles del Índice de Satisfacción de Necesidades, es decir, que los alumnos que tienen más Inteligencia Emocional, tienen mayores niveles de satisfacción deportiva y/o viceversa.
 - Existe una relación significativa entre los niveles de Inteligencia Emocional y los niveles de Percepción de Apoyo a la Autonomía, es decir, que los alumnos que tienen más Inteligencia Emocional, tienen mayor percepción de autonomía y/o viceversa.
 - Existe una relación significativa entre los niveles de Inteligencia Emocional y los niveles de Percepción de Relaciones, es decir, que los alumnos que tienen más Inteligencia Emocional, tienen mayor percepción de relaciones y/o viceversa.
 - Existe una relación significativa entre los niveles del Índice de Satisfacción de Necesidades y los niveles de Motivación Autodeterminada, es decir, que los alumnos que tienen mayores niveles de satisfacción deportiva, tienen mayores niveles de motivación autodeterminada y/o viceversa.

- Existe una relación significativa entre los niveles de Percepción de Apoyo a la Autonomía y los niveles del Índice de Satisfacción de Necesidades, es decir, que los alumnos que tienen más Percepción de Apoyo a la Autonomía, tienen mayores niveles de satisfacción deportiva y/o viceversa.
- Existe una relación significativa entre los niveles de Percepción de Relaciones y los niveles del Índice de Satisfacción de Necesidades, es decir, que los alumnos que tienen más Percepción de Relaciones, tienen mayores niveles de satisfacción deportiva y/o viceversa.
- Existe una relación significativa entre los niveles de Percepción de Apoyo a la Autonomía y los niveles de Percepción de Relaciones, es decir, que los alumnos que tienen más Percepción de Apoyo a la Autonomía, tienen mayor percepción de relaciones y/o viceversa.
- Los alumnos que practican Deportes colectivos, tienen mayores niveles de Inteligencia Emocional que los alumnos que sólo realizan Educación Física en el instituto.
- No podemos verificar la hipótesis de que los alumnos que practican Deportes colectivos tienen mayores niveles de Inteligencia Emocional que los alumnos que practican Deportes individuales.

A continuación se indican algunas de las limitaciones encontradas a lo largo del 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 Inteligencia Emocional, creemos que el número tan reducido de ítems del Brief Emotional Intelligence Scale (BEIS-10), no nos ha permitido desglosar el modelo de Salovey y Mayer (1997) en las diferentes partes de las que se compone la

Inteligencia Emocional: 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 Inteligencia Emocional 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 tres formas diferentes de medir la Inteligencia Emocional 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 Inteligencia Emocional, 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 escala de medida de la Inteligencia Emocional validada por Davies et al. (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 12 a 20 años. Esto implica que algunos de los ítems que contenía la escala podían ser complicados de entender para los sujetos de nuestras primeras edades. Por ejemplo: “Practicar este Deporte refleja la esencia de lo que soy”. 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 o durante la realización de los cuestionarios.

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

- La Actividad Física y el Deporte, forman una parte importante de la sociedad y además fomentan las relaciones sociales. Por ello, creo que se debería fomentar la Inteligencia Emocional en los niños desde la escuela, mediante programas específicos en las clases de Educación Física. 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 Inteligencia Emocional en las clases de Educación Física. 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, para posteriormente 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 Inteligencia Emocional.
- Falta por validar longitudinalmente la relación entre Inteligencia Emocional y Motivación Autodeterminada. Por ello analizar esta relación 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 secundaria, podría ser realizado con una muestra de población universitaria.
- La investigación sobre Inteligencia Emocional 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 podrían dirigirse a

desarrollar instrumentos que permitan evaluar la Inteligencia Emocional en edades tempranas (de 3 a 12 años de edad) Fernández-Berrocal y Extremera (2008).

CAPÍTULO 7

REFERENCIAS

7 REFERENCIAS

- ACSM, (1998). *ACSM's Resource Manual for Guidelines for Exercise Testing and Prescription*, 3rd edition. Williams & Wilkins. Baltimore, MD.
- Austin, E.J., Saklofskeb, D.H., Huang, S.H.S. y 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. 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.
- Baker, C.W. y 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. y García-Merita, M.L. (1994). Exercisi físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Balaguer, I., Castillo, I. y 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. 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., Duda, J. L. y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- 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. y 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, I.L, pp 267-92.
- Brackett, M.A. y Geher, G. (2006). Measuring emotional intelligence: Paradigmatic diversity and common ground. En J. Ciarrochi, J.P. Forgas, y J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence and everyday life* (pp. 27-50). New York: Psychology Press.
- Burdette, L. y 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.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, social support and the buffering hypothesis. *Psychol Bull*, 98, 310-357.
- Cook, N.R., Cohen, J., Hebert, P.R., Taylor, J.O. y Hennekens, C.H. (1995). Implications of small reductions in diastolic blood pressure for primary prevention. *Arch Intern Med*, 155, 701-709.
- Cronin, K.A., Krebs-Smith, S.M., Feuer, E.J., Troiano, R.P. y Ballard-Barbash, R. (2001). Evaluating the impact of population changes in diet, physical activity, and weight status on population risk for colon cancer (United States). *Cancer Causes Control*, 12, 305-316.

- Davies, K.A., Lane, A.M., Devonport, T.J. y 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. y Hart, S.D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28, 797-812.
- deCharms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Nueva York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: D.C. Health (Lexington Books).
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985a). The General Causality orientations scale: self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. 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. 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.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

- Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J. y 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.
- Dosil, J. y Díaz, O. (2002). Valoración de la conducta alimentaria y de control del peso en practicantes de aeróbic. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(2), 183-195.
- Duda, J.L. y Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. In S. Jowette y D. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport*. (pp. 117-130). Champaign, IL US: Human Kinetics.
- Dyer, A.R., Liu, K., Walsh, M., Kiefe, C., Jacobs, D.R. y Bild, D.E. (1999). Ten-years incidence of elevated blood pressure and its predictors: the CARDIA study. Coronary Artery Risk Development in (Young) Adults. *Journal Human Hypertens*, 13, 13-21.
- Etnier, J.L., Salazar, W., Landers, D.M., Petruzzello, S.J., Han, M. y Nowell, P. (1997). The Influence of Physical Fitness and Exercise Upon Cognitive Functioning: A Meta Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 249-277.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (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. 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. y Extremera, N. (2005a). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005b). About emotional intelligence and moral decisions. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(4), 548-549.
- Fox, K.R. (1990). The physical self-perception profile manual. *Development*, 72, 281-288.
- Fox, K.R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutr*, 2, 411-418.
- 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. y 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. 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.
- Gillet, N., Rosnet, E. y 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. y 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.

- Goñi, A. y Zulaika, L.M. (2000). La participación en el deporte escolar y el autoconcepto en escolares de 10/11 años de la provincia de Guipúzcoa. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59, 6-10.
- Goñi, A.; Ruiz de Azúa, S. y Rodríguez, A. (2004). *Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia*. Apunts. Educación Física y Deportes (76).
- Goudas, M., Dermitzaki, I. y 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. y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad: European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.
- Guzmán, J.F. y Kingston, K. (2011). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 11, 1-12.
- Guzmán, J.F. y Lukwu, R.M. (2008). Propiedades psicométricas de una escala de percepción de la satisfacción de las necesidades básicas en el deporte. / *Congreso Internacional de Ciencias del Deporte de la UCAM*. Murcia (España).
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Hein, V., Pihu, M., Soos, I. y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Hellison, D. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Hu, F.B., Manson, J.E., Stampfer, M.J., Colditz, G., Liu, S. y Solomon, C.G. (2001). Diet, lifestyle, and the risk of type 2 diabetes mellitus in women. *N Engl J Med*, 345, 790-797.

- Iso-Ahola, S.E. (1995). Intrapersonal and interpersonal factors in athletic performance. *Scand J Med Sci Sports*, 5, 191-199.
- 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.
- Jowett, S. (2007a). Coach-athlete relationships ignite groupness. En M. Beauchamp y M. Eys (Eds.), *Group Dynamics: Advances in Sport and Exercise Psychology*. New York: Routledge.
- Jowett, S. (2007c). Interdependence analysis and the 3p1Cs in the coach-athlete relationship. In S. Jowett y D. Lavalle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp.15e28). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2003). When the honeymoon is over: A case study of a coach – athlete dyad in crisis. *Sport Psychologist*, 17(4), 444-460.
- Jowett, S. y Cockerill, I. Incompatibility in the coach - athlete relationship. En: Cockerill, I, (Eds.), *Solutions in Sport Psychology*. London: Thompson Learning, 2002.
- Jowett, S. y Cockerill, I. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete – coach relationship. *Psychol Sport Exercise*, 4(4), 313-331.
- Jowett, S. y Meek, G.A. (2000). The coach-athlete relationship in married couples: an exploratory content analysis. *Sport Psychologist*, 14, 157-175.
- Jowett, S. y Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART-Q): development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 245-257.
- Jowett, S., Paull, G. y Pensgaard, A.M. (2005). Coach-athlete relationship. En J. Taylor y G.S. Wilson, *Applying Sport Psychology: Four Perspectives* (pp. 153-170). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Kansu, N. (2002). Emotional intelligence in school (in Turkish). *Personal Excellence*, 6(8), 13-16.
- Kavussanu, M. y McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic. *Journal Sport Exercise Psychol*, 17, 246-58.
- Kerr, J.H. y Kuk, G. (2001). The effects of low and high intensity exercise on emotions, stress and effort. *Psychol Sport Exerc*, 2, 173-86.
- Korpelainen, R., Korpelainen, J., Heikkinen, J., Väänänen, K., Keinänen-Kiukaanniemi, S. (2003). Lifestyle factors are associated with osteoporosis in lean women but not in normal and overweight women: a population based cohort study of 1222 women. *Osteoporosis Int*, 14, 34-43.
- Kowal, J. y Fortier, M.S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- 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.
- Lee, I.M., Rexrode, K.M., Cook, N.R., Manson, J.E. y Buring, J.E. (2001). Physical activity and coronary heart disease in women: is «no pain, no gain» passé? *JAMA*, 285, 1447-54.
- Leith, L.M. (2002). Foundations of Exercise and Mental Health. *Fitness Information Technology*, Morgantown, WV.
- Li, F., Lu, F.J.H. y 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. y 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. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 277-286.
- Lukwu, R.M. y Guzmán, J.F. (2011b). Deportividad en balonmano: un análisis desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 305-320.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M. y 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., y Jackson, S. (2007). Sport Motivation Scale-6 (SMS-6): A revised six-factor sport motivation scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 600-614.
- Manson, J.E., Greenland, P., LaCroix, A.Z., Stefanick, M.L., Mouton, C.P. y Oberman, A. (2002). Walking compared with vigorous exercise for the prevention of cardiovascular events in women. *N Engl J Med*, 347, 716-725.
- Marsh, H.W., Hau, K-T., Balla, J.R. y Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33, 181-220.
- Marsh, H.W., y Sonstroem, R.J. (1995). Importance ratings and specific components of physical self-concept: Relevance to predicting global components of self-concept and exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 84-104.
- Martínez, G. (1998). *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Perkins, D.M., Caruso, D.R. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *What is 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. y Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.
- Meyer, B.B. y Zizzi, S. (2007). Emotional intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. In A. M. Lane (Ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues* (pp. 131-154). Hauppauge: NY: Nova Science.
- Myers, J., Prakash, M., Froelicher, V., Do, D., Partington, S. y Atwood, J.E. (2002). Exercise capacity and mortality among men referred for exercise testing. *N Engl J Med*, 346, 793-801.
- Ng, J.Y.Y., Lonsdale, C. y Hodge, K. (2011). The Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS): Instrument development and initial validity evidence. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 257-264.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.

- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G. y Gonzalez, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 919-930.
- Núñez, J.L., León, J., González, V. y 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.
- Olympiou, A, Jowett, S. y Duda, J. (2008). The Psychological Interface Between the Coach-Created Motivational Climate and the Coach-Athlete Relationship in Team Sports. *Sport Psychologist*, 22(4), 423.
- Papaioannou, A. y 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. y Briere, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.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.
- Pelletier, L.G. y Rocchi, M. (Julio, 2011). *Validation of the Revised Sport Motivation Scale and Sport-Related Integration*. Comunicación presentada en el 13th ECSP, Madeira.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J., y Sarrazin, P. (2007). The revised six-factor Sport Motivation Scale (Mallett, Kawabata, Newcombe, Otero-Forero, y Jackson, 2007): Something old, something new, and something borrowed. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 615-621.
- Petrides, K.V., Niven, L. y Mouskounti, T. (2006). The trait emotional intelligence of ballet dancers and musicians. *Psicothema*, 18, 101-107.

- Philippe, R.A. y Seiler, R. (2006). Closeness, co-orientation and complementarity in coach-athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport & Exercise*, 7(2), 159-171.
- 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.
- Reinboth, M. y Duda, J.L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and índices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Reinboth, M., Duda, J. y 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. y 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. y Clore, G.L. (2002). Belief and feeling: Evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128, 934-960.
- Rockhill, B., Willet, W.C., Hunter, D.J., Manson, J.E., Hankinson, S.E. y Colditz, G.A. (1999). A prospective study of recreational physical activity and breast cancer risk. *Arch Intern Med*, 159, 2290-2296.
- 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.
- 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. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. y Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- 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.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Guilford Press, New York, NY.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. y Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.

- Sarrazin, P., Boichè, J. y Pelletier, L. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. In M. Hagger y N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- 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, J.E. (2000). *EI and Behavior: An Exploratory Study of People on Parole*. Unpublished PhD thesis, Kansas State University, Manhattan, KA.
- Sonstroem, R.J. y Morgan, W.P. (1989). Exercise and self-esteem: rationale and model. *Med Sci Sports Exerc*, 21, 329-37.
- Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Strawbridge, W.J., Deleger, S., Roberts, R.E. y Kaplan, G.A. (2002). Physical activity reduces the risk of subsequent depression for older adults. *Am J Epidemiol*, 156, 328-334.

- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *J Leis Res*, 35, 152-62.
- 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.
- Thelwell, R., Lane, A.M., Weston, N.J.V. y Greenlees, I.A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 224-235.
- Thune, I., Brenn, T., Lund, E. y Gaard, M. (1997). Physical activity and the risk of breast cancer. *N Engl J Med*, 336, 1269-1275.
- Thune, I. y Furberg, A.S. (2001). Physical activity and cancer risk: dose-response and cancer, all sites and site-specific. *Med Sci Sports Exerc*, 33 (Suppl), 530-550.
- Timperio, A., Cameron-Smith, D., Burns, C., Salmon, J. y Crawford, D. (2000). Physical activity beliefs and behaviors among adults attempting weight control. *International Journal Obes*, 24, 81-87.
- Turnbull, M. y Wolfson, S. (2002). Effects of exercise and outcome feedback on mood: evidence for misattribution. *J Sport Behav*, 25, 394-406.
- Twisk, J.W., Kemper, H.C., Van Mechelen, W. y Post, G.B. (2001). Clustering of risk factors for coronary heart disease: the longitudinal relationship with lifestyle. *Ann Epidemiol*, 11, 157-65.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M.P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). 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. En G. Tenenbaum, y R.E. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed.). (pp. 49-83) New York: John Wiley.
- Vallerand, R.J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M.S. Hagger, y N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Self-determination theory in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J. y Fortier, M.S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. In J. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 81-101). FIT: Morgantown.
- Vallerand, R.J. y Grouzet, F. (2001). Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique [To a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity]. In F. Cury y P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la Motivation et Pratiques Sportives: État des Recherches* (pp. 57-95). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vallerand, R.J. y Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142–169.
- 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 Perreault, S. (1999). Intrinsic and extrinsic motivation in sport: a hierarchical model. In R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Sport Psychology: Linking Theory and Practice* (pp. 191-212). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- 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.

- Vallerand, R.J. y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd edn, pp. 389-416). New York: John Wiley.
- Vuori, I.M. (2001). Dose-response of physical activity and low back pain, osteoarthritis, and osteoporosis. *Med Sci Sports Exerc*, 33 (Suppl), 551-586.
- 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.
- Whelton, S.P., Chin, A., Xin, X. y He, J. (2002). Effect of aerobic exercise on blood pressure: a meta-analysis of randomized, controlled trials. *Ann Intern Med*, 136, 493-503.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Yang, S.X. y Jowett, S. (2012). Psychometric properties of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) in seven countries. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 36-43.
- Zizzi, S.J., Deaner, H.R. y Hirschhorn, D.K. (2003). The Relationship Between Emotional Intelligence and Performance Among College Baseball Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(3), 262-269.

CAPÍTULO 8

ANEXOS

8 ANEXOS

8.1 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...)

8.2 ANEXO 2. Cuestionario de Inteligencia Emocional (BEIS-10). Test-Retest.

EN EL DEPORTE/ EN CLASE DE EF...	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Sé por qué 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

8.3 ANEXO 3. Cuestionario de Motivación Deportiva (SMSR).

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde moderadamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde completamente 7
---------------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------	--------------------------------

¿POR QUÉ PRACTICAS TU DEPORTE/ EF?... 1	2	3	4	5	6	7	
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no dedicada tiempo a hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero me estoy preguntando si debería continuar.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es muy interesante aprender a hacerlo cada vez mejor.	1	2	3	4	5	6	7
Porque practicar este deporte refleja la esencia de lo que soy.	1	2	3	4	5	6	7
Porque personas a las que estimo se enfadarían conmigo si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
Porque creo que es una buena forma de desarrollar aspectos de mi persona que considero importantes.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me valoraría peor si no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
Porque pienso que los demás desaprobaban que no lo hiciera.	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto descubriendo nuevas estrategias para mejorar mi rendimiento.	1	2	3	4	5	6	7
Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque practicar este deporte es una parte esencial de mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
Porque opino que practicar este deporte es una forma de mejorar como persona.	1	2	3	4	5	6	7
Ya no lo tengo claro, no creo que realmente mi sitio esté en practicar este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque a través del deporte estoy viviendo de acuerdo a mis principios básicos de vida.	1	2	3	4	5	6	7
Porque las personas que me rodean me recompensan cuando practico este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me siento mejor conmigo mismo cuando practico este deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta aprender más acerca de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Porque es una de las mejores actividades para desarrollar otros aspectos de mí mismo que valoro.	1	2	3	4	5	6	7

8.4 ANEXO 4. Cuestionario de Satisfacción de Necesidades Básicas Deportivas (BNSSS).

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde moderadamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde completamente 7
---------------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------	--------------------------------

EN RELACIÓN AL DEPORTE/ EF QUE PRACTICO, CONSIDERO QUE...							
Puedo superar los retos que plantea mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, tengo oportunidades para tomar decisiones.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte siento que estoy persiguiendo metas que son mías.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que participo en el deporte de buena gana.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, me siento cercano a otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi deporte contribuye a mejorar mi bienestar personal.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo destreza en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, mi opinión cuenta a la hora de hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, realmente tengo la sensación de querer estar allí.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, siento que estoy siendo forzado a hacer cosas que no quiero hacer.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte me preocupo por los demás.	1	2	3	4	5	6	7
Mi deporte mejora mi calidad de vida.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que soy bueno en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, participo en el proceso de toma de decisiones.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, siento que estoy haciendo lo que quiero hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Elijo participar en mi deporte de acuerdo a mi propia y libre voluntad.	1	2	3	4	5	6	7
Hay personas en mi deporte que se preocupan por mí.	1	2	3	4	5	6	7
Mi deporte me aporta recursos para disfrutar más de la vida.	1	2	3	4	5	6	7
Creo situaciones que me hacen sentir que soy bueno en el deporte.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, tengo oportunidades para realizar elecciones.	1	2	3	4	5	6	7
En mi deporte, hay gente en la que puedo confiar.	1	2	3	4	5	6	7
Mi deporte me ayuda a vivir mejor.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo capacidad para hacerlo bien en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo una relación próxima con personas de mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Mi deporte hace que me sienta bien.	1	2	3	4	5	6	7

8.5 ANEXO 5. Cuestionario de Clima Motivacional (Apoyo a la Autonomía) (S-SCQ).

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde moderadamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde completamente 7
---------------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------	--------------------------------

<i>En relación al deporte/ clases de EF, considero que...</i>							
Mi entrenador/a me ofrece distintas alternativas y opciones.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento comprendido/a por mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7
Tengo la posibilidad de comunicarme fácilmente con mi entrenador/a mientras estoy entrenando.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a hace que yo confíe en mi habilidad para hacerlo bien en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento aceptado/a por mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a se asegura de que yo realmente entienda cuál es mi papel en mi deporte y de lo que tengo que hacer.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a me anima a que le pregunte lo que quiera saber.	1	2	3	4	5	6	7
Confío mucho en mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a responde a mis preguntas con esmero (detenidamente y en detalle).	1	2	3	4	5	6	7
A mi entrenador/a le interesa saber la forma en que me gusta hacer las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a maneja muy bien las emociones de la gente.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a se preocupa de mi como persona.	1	2	3	4	5	6	7
No me siento nada bien la forma en que me habla mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador/a trata de entender como veo las cosas antes de sugerirme una nueva manera de hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento capaz de compartir mis sentimientos con mi entrenador/a.	1	2	3	4	5	6	7

8.6 ANEXO 6. Cuestionario de Percepción de Relaciones (CART-Q).

No corresponde en absoluto 1	Corresponde muy poco 2	Corresponde un poco 3	Corresponde moderadamente 4	Corresponde bastante 5	Corresponde mucho 6	Corresponde completamente 7
---------------------------------	---------------------------	--------------------------	--------------------------------	---------------------------	------------------------	--------------------------------

EN RELACIÓN CON MI ENTRENADOR/A Ó PROFESOR/A DE EDUCACIÓN FÍSICA...							
Me siento cercano/a a él/ella.	1	2	3	4	5	6	7
Me gusta.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento a gusto cuando soy entrenado/a por él/ella.	1	2	3	4	5	6	7
Me siento comprometido/a con él/ella.	1	2	3	4	5	6	7
Confío en él/ella.	1	2	3	4	5	6	7
Cuando entreno con él/ella soy sensible a sus esfuerzos.	1	2	3	4	5	6	7
Siento que mi carrera deportiva depende de él/ella.	1	2	3	4	5	6	7
Lo/la respeto.	1	2	3	4	5	6	7
Cuando entreno con él/ella estoy dispuesto/a a hacerlo lo mejor posible.	1	2	3	4	5	6	7
Aprecio los sacrificios que él/ella hace para entrenar mejor.	1	2	3	4	5	6	7
Cuando entreno con él/ella adopto una actitud amistosa.	1	2	3	4	5	6	7

8.7 ANEXO 7. Permisos Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació Formació i Ocupació.



CONSELLERIA D'EDUCACIÓ

REG. SECUR: 26013
FORM: 17-30-11

ES/695

D^a. Mónica Martín de Benito
C/ Clara Campoamor, nº 3 pta. 10
46930 Quart de poblet (Valencia)

Resolución de 14 de octubre de 2011 del Director General de Ordenación y Centros Docentes de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo por la que se autoriza el proyecto de investigación **"Relación entre Inteligencia Emocional, Motivación Autodeterminada y Satisfacción de Necesidades Básicas en el deporte"** cuyos investigadores principales son el Dr. D. José Guzmán Luján y D^a. Mónica Martín de Benito.

Visto el escrito con fecha de registro de entrada 10/10/2011 y estudiada la documentación adjunta según las competencias que me confiere el Decreto 98/2011 de 26 de agosto, del Consell, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo

RESUELVO

1º. Autorizar la realización del proyecto de investigación anteriormente citado que se llevará a cabo en la relación de centros citados en la documentación aportada.

2º. Dicho proyecto de investigación deberá contar con la autorización previa de los padres de los alumnos que participen en el mismo, debiendo garantizarse en todo caso la confidencialidad de sus respuestas, la protección de datos según la normativa aplicable al efecto.

3º La participación del profesorado y del alumnado en dicho proyecto es asimismo voluntaria y se enmarca en la autonomía pedagógica y organizativa que le confiere la normativa vigente a los centros educativos. Así será el equipo investigador el que se dirija a los centros educativos para proponerles su participación en este proyecto, pudiendo mostrar la presente autorización a los directores de los mismos.

4º la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27.11.92) y en los artículos 10, 14 y 46 de la Ley 29/1998, de 13 de julio, reguladora de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa (BOE núm.167, de 14.07.98), el presente acto pone fin a la vía administrativa, pudiendo ser recurrido potestativamente en reposición o bien cabrá plantear de forma directa el recurso contencioso-administrativo en los plazos y ante los órganos que se indican a continuación:

a) El recurso de reposición deberá interponerse ante el Director General de Ordenación y Centros Docentes de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, en el plazo de un mes a contar desde el día siguiente al de su notificación.

b) El recurso contencioso-administrativo deberá plantearse ante el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana en el plazo de dos meses a contar desde el día siguiente al de su notificación.

Lo que pongo en su conocimiento y a los efectos oportunos.

Valencia, a 14 de octubre de 2011

EL DIRECTOR GENERAL DE ORDENACIÓN Y CENTROS DOCENTES



Rafael Carbonell Peris