



RETOS. Nuevas Tendencias en  
Educación Física, Deporte y Recreación

ISSN: 1579-1726

feadef@feadef.org

Federación Española de Docentes de  
Educación Física  
España

Cera Castillo, Elisa; Almagro, Bartolomé J.; Conde García, Cristina; Sáenz-López Buñuel,  
Pedro

Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria

RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, núm. 27, enero-  
junio, 2015, pp. 8-13

Federación Española de Docentes de Educación Física  
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345738764002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria

## Emotional Intelligence and Motivation in Secondary Physical Education

\*Elisa Cera Castillo, \*\*Bartolomé J. Almagro, \*\*\*Cristina Conde García y \*\*\*Pedro Sáenz-López Buñuel

\*IES Rafael Reyes, Cartaya (Huelva), \*\*Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU, \*\*\* Universidad de Huelva

**Resumen.** La motivación y la inteligencia emocional aparecen como dos importantes aspectos de la educación de los jóvenes, cuya relación en Educación Física ha sido poco estudiada. Bajo la teoría de la autodeterminación, el estudio analizó las relaciones existentes entre la inteligencia emocional (IE) y la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física (EF). Se utilizó una muestra de 170 estudiantes pertenecientes al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) de un centro de Gibralfaro (Huelva). Los instrumentos empleados fueron: la versión española del Trait Meta-Mood Scale (TMMS), una adaptación para EF del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ-2), el Cuestionario de Necesidades Psicológicas Básicas (BPNS), y la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC). Los resultados del análisis de correlación mostraron relaciones entre las variables clima motivacional, necesidades psicológicas y motivación en línea con la teoría de la autodeterminación. Los factores de la IE percibida correlacionaron con el clima motivacional, con algunas necesidades psicológicas y con las diferentes formas de motivación, aunque con un coeficiente de correlación bajo. Por su parte, se destaca que en los análisis de regresión la claridad emocional predijo positivamente la regulación introyectada. Son necesarios más estudios que permitan profundizar en esta relación.

**Palabras clave.** Inteligencia Emocional, Motivación, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Física.

**Abstract.** Motivation and emotional intelligence appear as two important aspects of education of young people, whose relationship in Physical Education is an understudied topic. Based on the Self-Determination Theory, the study analyzed the relationship between emotional intelligence and motivation in physical education students. A sample of 170 students from the first cycle of compulsory secondary education in Gibralfaro (Huelva) was used. The instruments used were: the Trait Meta-Mood Scale (TMMS), the Perceived Motivational Climate Questionnaire (PMCSQ-2), the Basic Psychological Needs Questionnaire (BPNS) and the Perceived Locus of Causality Scale (PLOC). The results of correlation analysis showed relationships between motivational climate, psychological needs and motivation in line with Self-Determination Theory. The three dimensions of emotional intelligence (Attention, Clarity, and Mood Repair) correlated with perceived motivational climate, with some psychological needs and the different forms of motivation, although with a low correlation coefficient. The regression analysis showed that emotional clarity predicted positively the introjected regulation. Further studies are necessary to enable us to deepen our understanding of the relationship between emotional intelligence and motivation in PE classes.

**Keywords.** Emotional Intelligence, Motivation, Secondary Education, Physical Education.

### Introducción

La sociedad va cambiando muy rápidamente, mientras que las escuelas y los sistemas educativos siguen anclados en formas de enseñanza tradicionales (Punset, 2010). En general, los docentes se quejan de la indisciplina y falta de conocimientos de los jóvenes, mientras que la mayoría de estos se aburren, les falta motivación para aprender y, en ocasiones, se reprimen sus talentos (Robinson, 2009). Estos autores consideran que en los países occidentales, los sistemas educativos se han diseñado ignorando la educación emocional y la pasión del estudiante por el aprendizaje y del docente por la enseñanza.

Este «analfabetismo emocional» tiene efectos muy negativos sobre las personas y sobre la sociedad (Goleman, 1996) por lo que la Educación Emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010).

La motivación y la inteligencia emocional (IE) son dos factores claves en el reto que supone la educación del siglo XXI (Bisquerra & Pérez, 2007). Necesitamos conocer la relación de estas dos variables con el objetivo de disponer de más información para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La educación física es un área que ha sido muy estudiada dentro de las teorías motivacionales (Cox y Williams, 2008; Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chantal, 2008; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2013a; Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009; Ntoumanis, 2001) aunque escasamente abordada desde la IE. Las características de esta asignatura con relación a la positiva motivación del alumnado (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014) la hacen ideal para abordar la relación entre estas dos variables (IE y motivación).

### La inteligencia emocional

El concepto inteligencia emocional apareció por primera vez en 1990, en un artículo publicado por John Mayer y Peter Salovey. Sin embargo, hasta cinco años después no se popularizó el término «inteligencia emocional», con el *best-seller* del norteamericano Daniel Goleman (1996). Tras la publicación de ese libro, este tópico ha sido desarrollado por diversos investigadores que definieron el concepto (Mayer & Salovey, 1997), delimitaron los componentes de la IE (ej., Matthews, Zeidner & Roberts, 2002; Mayer, Salovey & Caruso, 2004) así como elaboraron herramientas para medirla (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Entre los diferentes acercamientos a la IE que se han producido hasta la actualidad, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, Salovey y Mayer (1990), sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palomera, Fernández-Berrocal & Barckett, 2008; etc.). Desde esta perspectiva, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). En concreto, Mayer y Salovey (1997, 10) definen la IE como «la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual».

El concepto de IE resulta revolucionario, en el sentido que viene a cambiar la noción cotidiana que se tiene de inteligencia. En nuestra sociedad, permanece la idea de que nuestra inteligencia se basa en el tradicional coeficiente intelectual (IQ) que considera las competencias racionales como las más importantes (Goleman, 1996). Salovey y Mayer (1990) afirman que la IE engloba los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal que propuso Gardner (1983), dándole además un enfoque algo menos cognitivo, y añadiéndole el componente emocional que Gardner no consideró tan relevante (Cabello, et al., 2010). Hay evidencias científicas que muestran que la IE es tan o más significativa para el éxito personal y profesional que el citado coeficiente intelectual (Goleman, 1996).

De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en nuestro país, el modelo mixto de IE de Goleman (1996), ha sido el que mayor

difusión ha tenido en los contextos educativos. Según estos autores, tendría mayor relevancia el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990), que se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde el modelo de habilidad, la IE implica cuatro grandes componentes: 1) *Percepción y expresión emocional*: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal. 2) *Facilitación emocional*: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento. 3) *Comprensión emocional*: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales. 4) *Regulación emocional*: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

En el contexto educativo, son numerosos los estudios que han tratado de poner de manifiesto la necesidad de estudiar y de incluir a la IE dentro del ámbito académico y escolar (Bisquerra, 2000; Fernández-Berrocal & Ramos, 2002; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). La educación emocional propone el desarrollo de las competencias emocionales y se concibe como un proceso esencial del desarrollo integral de las personas, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Es por tanto una educación para la vida, por lo que supone un proceso continuo y permanente que debe estar a lo largo de todo el currículo académico y la formación permanente de todo individuo (Bisquerra, 2000). La educación emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal (Bisquerra & Pérez, 2007). Se trata de ayudar a que las personas adquieran un mayor conocimiento y regulación de sus estados emocionales (Renom, 2003; Segura & Arcas, 2003). En este sentido, algunos autores (Cabello et al., 2010; Bisquerra & Pérez, 2007) destacan que, para poder implantar programas de educación emocional, es necesario una formación específica del profesorado.

Recientemente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar (Trinidad & Johnson, 2002). Siguiendo a Fernández-Berrocal y Extremera (2002), los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE se resumen en el déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado; en la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales; en el descenso del rendimiento académico y en la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. En esta línea, la desmotivación es considerada como una de las causas de estas conductas de los jóvenes (Elliot, 1999). Por tanto, conocer las causas y las variables que influyen en la motivación es una necesidad para los educadores.

Como han recogido algunos autores (Gardner, 1993; Carrión, 2001), uno de los componentes fundamentales de la IE es la capacidad de motivarse a sí mismo, la auto-motivación. En este sentido, las habilidades emocionales pueden ayudar a producir un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para realizar su trabajo escolar (Jiménez & López-Zafra, 2009). La IE y la motivación pueden estar relacionadas, a pesar de la escasez de estudios en el ámbito español que relacionen la IE del alumno con su motivación en las clases de educación física (EF en adelante).

### **La motivación**

La motivación se considera un concepto abstracto, multidimensional y explicativo del comportamiento humano. Numerosos autores (ej., Dosil, 2008; Roberts, 1995) han tratado de definirla, destacando entre la mayoría de definiciones tres elementos: dirección, intensidad y persistencia de la conducta. Así, atendiendo a la bibliografía especializada (Kanfer, 1994; Weinberg & Gould, 2007) se considera a la motivación como un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta. La dirección hace referencia a las metas que una persona elige perseguir, la intensidad se refiere a la cantidad de esfuerzo que invierte para lograrlas, y la persistencia a cuánto tiempo continúa en la persecución de las mismas (Iso-Ahola & St.Clair, 2000). Teniendo en cuenta esta definición, parece clara la importancia de la

motivación de los alumnos en las clases de EF para conseguir consecuencias positivas. De hecho, diversos estudios han mostrado la relación entre la motivación en las clases de EF y diferentes consecuencias: esfuerzo en las clases de EF e intención de ser físicamente activo tras el instituto (Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río & González, 2012), diversión en EF (Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009), mayor tiempo de práctica deportiva extraescolar (Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló & Ruiz, 2009), etc.

Numerosos estudios que se han centrado en analizar la motivación en las clases de EF (Ntoumanis, 2001; Tessier, Sarrazin & Ntoumanis, 2010), lo han hecho fundamentalmente desde el marco de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000), ya que ha permitido una mayor comprensión y explicación de la motivación experimentada por el alumnado.

La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás. Estas tres necesidades parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal. Las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que la satisfacción de competencia, autonomía y relación con los demás se relacionará con la motivación intrínseca; mientras que la frustración de las mismas, estará asociada con una menor motivación intrínseca, una mayor motivación extrínseca y con la desmotivación (Deci & Ryan, 2000). En esta línea, la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) establece diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo, en función del nivel de autodeterminación de la conducta. Así, se pueden encontrar, de menor a mayor autodeterminación, la desmotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y la motivación intrínseca. La investigación (Lim & Wang, 2009; Méndez-Giménez, et al., 2012; Ntoumanis, 2001) ha mostrado que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan con consecuencias positivas (cognitivas, afectivas y comportamentales).

Otro constructo que juega un papel crucial en el comportamiento y la motivación de los alumnos es el clima motivacional percibido (Xiang & Lee, 2002). Este clima es creado por los padres, entrenadores, compañeros, profesores, etcétera, y puede ser de dos tipos: un clima motivacional que implica a la tarea y un clima motivacional que implica al ego, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En concreto, un profesor que transmite un clima que implica al ego es aquel que se centra en el resultado (no en el proceso de aprendizaje) y que prima la comparación entre compañeros, siendo lo más importante la superación de los demás. Sin embargo, cuando el profesor transmite un clima tarea, se está centrando más en el proceso, en aspectos de superación personal y esfuerzo. Por lo tanto, en función de cómo se presenten las señales implícitas o explícitas del contexto en el que se desenvuelve el individuo, es decir, el tipo de recompensas utilizado, el diseño de las prácticas, la forma de agrupar a los participantes y el sistema de evaluación de su rendimiento, determinará si el clima motivacional implica a la tarea o al ego (Ames, 1992).

Desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000), el clima motivacional es considerado un factor social que va a influir sobre la motivación a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás). En este sentido, diversos estudios han mostrado esta relación entre el clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas, tanto en el contexto deportivo (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre & Moreno-Murcia, 2011; Reinboth & Duda, 2006), como en el ámbito de la EF (Cox & Williams, 2008; Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2013a). Además, algunos estudios cuasi-experimentales (González-Cutre, Sicilia, & Moreno, 2011) han testado que un clima motivacional tarea generado por el profesor de EF tiene efectos beneficiosos para la motivación del alumno. De esta forma, se muestra la importancia de transmitir un clima que implique a la tarea en las clases de EF para lograr consecuencias adaptativas en los discentes.

Por otro lado, Núñez, León, González y Martín-Albo (2011) encontraron que el clima motivacional tarea predijo la inteligencia emocional percibida (IEP) de los jóvenes deportistas. Estos autores incluyeron la IEP dentro del proceso motivacional para explicar el bienestar de los deportistas, lo que ha supuesto un novedoso hallazgo y un primer paso para entender mejor la relación entre estos constructos psicológicos.

### **Inteligencia emocional y motivación**

Goleman (1996) afirma que una de las competencias de la IE es la capacidad de motivarse en cualquier actividad que realicemos. Sin embargo, se encuentran muy pocos trabajos de investigación que aborden de manera específica los vínculos existentes entre estos factores en un contexto educativo.

En el campo del deporte, se ha puesto de manifiesto que una motivación más autodeterminada predice la experimentación de emociones positivas en los deportistas (Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, y Provencher, 2009). Sin embargo, pocas investigaciones se han centrado en estudiar las relaciones entre variables motivacionales y la inteligencia emocional percibida. En concreto, Núñez et al. (2011) en el ámbito deportivo y Fernández-Ozcorta (2013) en el contexto físico-deportivo universitario, han realizado las primeras aproximaciones para una mejor comprensión de la influencia de la IEP en el proceso motivacional. Estudiar relación es necesario debido tanto al interés demandado por estos autores como a la escasez de estudios en el ámbito de la EF que hayan examinado las relaciones entre la IEP y la motivación del alumnado en las clases de EF.

### **Objetivos e hipótesis**

De esta forma, el objetivo principal del estudio fue analizar las relaciones entre los factores de la IEP y los tipos de motivación en un contexto educativo, concretamente en el área de EF. Asimismo, como objetivo secundario se examinaron las correlaciones entre clima motivacional, satisfacción de las necesidades psicológicas, los diferentes tipos de motivación y los factores de la IEP.

En base a los estudios revisados, se propuso como hipótesis que los alumnos/as con mayor nivel en los factores de la IEP presentarían niveles motivacionales más autodeterminados en EF.

### **Metodología**

#### **Participantes**

La muestra empleada estuvo compuesta por 170 participantes (95 alumnos y 75 alumnas) de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), ubicado en una localidad de la provincia de Huelva. Las edades de los participantes oscilaron entre los 12 y 16 años ( $M=13.24$ ,  $DT=.93$ ). La participación del alumnado en el estudio fue voluntaria y la administración de los cuestionarios tuvo lugar en hora de tutoría.

#### **Instrumentos**

La inteligencia emocional percibida (IEP) fue evaluada a través de la versión española (Fernández-Berocal, Extremera, y Ramos, 2004) de la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey et al. (1995). La escala está formada por tres subescalas de ocho ítems cada una. La subescala atención emocional expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos (ej. «presto mucha atención a los sentimientos»); la subescala claridad emocional evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo (ej. «tengo claros mis sentimientos»); la subescala reparación emocional evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos (ej. «cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida»). La escala encabezada por el enunciado «A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos...» se responde a través de una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (*nada de acuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*), con una puntuación intermedia de 3 (*bastante de acuerdo*). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .78 para atención, .72 para claridad y .75 para la reparación emocional.

El clima motivacional fue evaluado con la adaptación para EF (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008) del *Cuestionario del Clima*

*Motivacional Percibido en el Deporte-2* (PMCSQ-2; Newton, Duda, y Yin, 2000). El instrumento estaba compuesto por 33 ítems agrupados en dos factores: percepción de un clima motivacional que implicaba a la tarea con 17 ítems (ej. «los compañeros/as te ayudan a progresar») y percepción de un clima motivacional que implicaba al ego con 16 ítems (ej. «los alumnos/as son animados a ser mejores que los demás compañeros/as»). Tras el enunciado «Durante las clases de EF», La escala se puntuó de acuerdo a una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El análisis de la consistencia interna mostro valores alfa de Cronbach en este estudio de .85 para el clima tarea y .84 para clima ego.

Para medir las diferentes formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación, se empleó la versión validada al español (Moreno, González-Cutre & Chillón, 2009) de la *Perceived Locus of Causality Scale* de Goudas, Biddle y Fox (1994). Esta escala estaba compuesta por 20 ítems (cuatro por factor) que medían la desmotivación (ej. «pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física»), la regulación externa (ej. «porque tendré problemas si no lo hago»), regulación introyectada (ej. «porque me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera»), regulación identificada (ej. «porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida») y la motivación intrínseca (ej. «porque la educación física es divertida»). La escala estaba encabezada por el enunciado «Participo en esta clase de educación física...» y se respondía a través de una escala tipo Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 7 (totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .74 para motivación intrínseca, .73, para regulación identificada, .71 para regulación introyectada, .62 para regulación externa y .74 para desmotivación.

La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fue evaluada con la versión española adaptada a la Educación Física de Moreno, González Cutre, Chillón y Parra (2008) de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). La escala está formada por 12 ítems agrupados en tres dimensiones (4 ítems cada una): autonomía (ej. «la forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos»), competencia (ej. «realizo los ejercicios eficazmente») y relación con los demás (ej. «me relaciono de forma amistosa con el resto compañeros/as»). La escala estaba encabezada por el enunciado «En mis clases de Educación física...» y se respondía a través de una escala tipo Likert del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .67 para autonomía, .66 para competencia y .72 para la relación con los demás.

#### **Procedimiento**

Para la recogida de la información se contactó con el equipo directivo del centro para informarle de los objetivos del estudio y pedirle colaboración. Posteriormente, se les solicitó la colaboración a los tutores de los diferentes cursos para que se encargasen de recoger las autorizaciones de los padres para que sus hijos pudiesen participar en el estudio. Durante la administración de los cuestionarios estuvo presente el tutor/a y algún investigador para solventar todas las dudas que pudiesen surgir durante el proceso, insistiendo en el anonimato de las repuestas y en que se contestara con sinceridad y leyendo todos los ítems. Del mismo modo, se destacó que la participación en la investigación era voluntaria. El tiempo requerido para cumplimentar los cuestionarios fue de 25 minutos aproximadamente.

#### **Análisis estadístico de los datos**

En primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad (mediante el alfa de Cronbach) de las diferentes escalas empleadas. A continuación, se calcularon los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y las correlaciones bivariadas de todas las variables del estudio. Por último, se realizaron diferentes análisis de regresión lineal simples utilizando como variables dependientes los diferentes tipos de motivación y como variables independientes las tres dimensiones de la IEP que mide la TMMS. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 20.0.

## Resultados

### Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas

En la Tabla 1, se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones bivariadas de cada una de las variables del estudio. Con respecto al clima motivacional percibido, el clima que implicaba a la tarea obtuvo una puntuación media ( $M = 3.95$ ) mayor que el clima que implicaba al ego ( $M = 1.08$ ). En relación a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la necesidad de relación con los demás es la que mostró una puntuación mayor, seguida de la competencia y de la autonomía. En cuanto a las subescalas que componían el instrumento que medía la inteligencia emocional percibida, la puntuación más alta correspondía a la reparación emocional, seguida de la atención emocional y de la claridad emocional. La formas motivacionales más autodeterminadas obtuvieron medias más altas que las no autodeterminadas. En concreto, la regulación identificada obtuvo la media más alta ( $M = 5.65$ ). La motivación intrínseca presentaba un valor de 5.32, mientras que la desmotivación mostraba un valor de 2.85.

Tabla 1.  
Estadística descriptiva y correlaciones bivariadas entre las variables del estudio

	R	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Clima tarea	1-5	3.95	.68	-.01	.11	.30**	.42**	.07	.21*	.28**	.42**	.35**	.17*	-.05	-.28	
2 Clima ego	1-5	1.08	.38	-	.13	.03	-.08	-.03	-.10	-.07	.07	.05	.10	-.12	.21**	
3 Autonomía	1-5	2.27	1.05	-	-	.29**	.28**	.10	.15*	.14	.22**	.19**	.18*	.17*	.12	
4 Competencia	1-5	2.85	1.17	-	-	-	.28**	-.09	.24**	.14	.32**	.29**	.30**	.09	-.10	
5 Relación	1-5	3.23	1.23	-	-	-	-.01	.24**	.28**	.33**	.23**	.14	-.08	-.35		
6 Claridad E	1-5	3.43	.83	-	-	-	-	.24**	.11	.07	.11	.21**	.10	.05		
7 Atención E	1-5	3.55	.70	-	-	-	-	.44**	-.25**	.24**	.32**	.09	-.14			
8 Reparación E	1-5	3.75	.78	-	-	-	-	-	.23**	.25**	.22**	.16*	-.20**			
9 MI	1-7	5.33	1.37	-	-	-	-	-	-	.81**	.54**	.20**	-.37**			
10 R. Identificada 1-7	1-7	5.65	1.37	-	-	-	-	-	-	-.58**	.25**	-.34**				
11 R. Introyectada 1-7	1-7	4.61	1.51	-	-	-	-	-	-	-	-	.48**	-.06			
12 R. Externa 1-7	1-7	4.05	1.47	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.39**			
13 Desmotivación 1-7	1-7	2.86	1.59	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			

Nota: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; M = Media; DT = Desviación típica; R = Rangor; E = Emocional; MI = Motivación intrínseca; R. = Regulación

El análisis de correlación mostró que el clima motivacional que implica a la tarea correlacionaba de forma positiva y estadísticamente significativa con las necesidades de competencia y relación, con la atención y reparación emocional, con la motivación intrínseca (MI), con la regulación identificada y con la regulación introyectada. Por su parte, el clima motivacional que implica al ego se correlacionó positivamente con la desmotivación en las clases de EF. En cuanto a los mediadores psicológicos, la autonomía se relacionó positiva y significativamente con las otras dos necesidades (competencia y relación), con la atención emocional y con todas las formas de motivación excepto con la desmotivación. La competencia se correlacionó de forma positiva con la atención emocional, con la MI, con la regulación identificada y con la regulación introyectada. La relación con los demás se relacionó positivamente con la atención y con la reparación emocional, con la MI y con la regulación identificada.

En cuanto a las correlaciones de los factores de la IEP la claridad emocional se correlacionó positivamente con la atención emocional y con la regulación introyectada. La atención emocional se relacionó con la reparación emocional, con la MI, con la regulación identificada y con la introyectada. La reparación emocional se correlacionó de forma significativa y positiva con todas las formas de motivación, excepto con la desmotivación que lo hizo negativamente.

En cuanto a las correlaciones de los diferentes tipos de motivación evaluadas en las clases de EF, se obtuvo que la MI se relacionó positivamente con el clima tarea, con las tres necesidades psicológicas básicas, con la atención y reparación emocional, con el resto de regulaciones motivacionales; mientras que con la desmotivación la relación fue negativa. La regulación correlacionó con las mismas variables que la MI y de forma muy similar. La regulación introyectada correlacionaba positivamente con el clima tarea, con las necesidades de autonomía y competencia, con los tres factores de la IEP, con la MI, con la regulación identificada y con la externa. Por su lado, la regulación externa correlacionó positivamente con la necesidad de autonomía, con la reparación emocional y con las diferentes formas de motivación. Por último, la desmotivación en las clases de EF correlacionó positivamente con el clima ego y con la regulación externa. Además, la desmotivación se

Tabla 2.

Análisis de regresión con las diferentes variable dependientes.

Variable dependiente	Variabes independientes	R <sup>2</sup>	Beta	t	p
Motivación intrínseca	Atención emocional	.08	.01	1.5	.87
	Claridad emocional	.08	.18	2.1	.03
	Reparación emocional	.08	.14	1.7	.07
Regulación identificada	Atención emocional	.08	.04	.64	.52
	Claridad emocional	.08	.15	1.8	.07
	Reparación emocional	.08	.17	2.1	.03
Regulación introyectada	Atención emocional	.11	.14	1.9	.06
	Claridad emocional	.11	.24	2.9	.03
	Reparación emocional	.11	.09	1.1	.23
Regulación externa	Atención emocional	.03	.08	1.1	.27
	Claridad emocional	.03	.00	.07	.94
	Reparación emocional	.03	.14	1.6	.09
Desmotivación	Atención emocional	.05	.09	1.1	.24
	Claridad emocional	.05	-.09	-1.0	.30
	Reparación emocional	.05	-.16	-1.9	.04

relacionó negativamente con la reparación emocional, con la MI y con la Regulación identificada.

### Análisis de regresión lineal

En la Tabla 2, se muestran los resultados de los análisis de regresión utilizando como variables dependientes las diferentes formas de motivación y como variables independientes los tres factores de la IEP (atención, claridad y reparación emocional). Los resultados mostraron que la claridad emocional predecía de forma positiva y estadísticamente significativa la motivación intrínseca ( $F = 4.85$ ;  $p < .05$ ) obteniendo una varianza explicada del 8%. Además, la claridad emocional también predecía de forma positiva y estadísticamente significativa la regulación introyectada ( $F = 8.40$ ;  $p < .05$ ) obteniendo una varianza explicada del 11.6%. Por otro lado, la reparación emocional predijo de forma positiva y estadísticamente significativa la regulación identificada ( $F = 5.29$ ;  $p < .05$ ) obteniendo una varianza explicada del 8% y el mayor peso de regresión

( $\hat{\alpha} = .24$ ). Asimismo, la reparación emocional predijo de forma negativa y estadísticamente significativa la desmotivación ( $F = 2.94$ ;  $p < .05$ ) obteniendo una varianza explicada del 5%. Por último, la regulación externa no fue predicha por ninguno de los factores de la IEP.

A pesar de que algunas variables predijeron los diferentes tipos de motivación no son considerados adecuados, ya que como señala Byrne (2006) la varianza explicada debe ser mayor al 10%. Por tanto, sólo la claridad emocional tiene un valor de predicción aceptable con respecto a la regulación introyectada.

### Discusión

El propósito de este estudio fue analizar las relaciones entre los factores emocionales (la atención, la claridad y la reparación emocional) y los tipos de motivación en un contexto educativo, concretamente en el área de EF. Este estudio supone un primer paso para analizar la IE y los factores motivacionales dentro del área de EF, ya que los estudios previos se han centrado en contextos deportivos (León, 2010), en el contexto físico-deportivo universitario (Fernández-Ozcarta, 2013) o en contextos educativos pero no en dicha asignatura (Bisquerra, 2000).

Los resultados revelaron que existían correlaciones positivas y significativas entre las formas de motivación más autodeterminadas y el clima motivacional que implica a la tarea. Estos resultados van en la línea de diferentes estudios previos (Gutiérrez, Ruiz & López, 2010), que no hacen más que confirmar la importancia del clima que implica a la tarea para conseguir una motivación más autodeterminada en las clases de EF. Por tanto, un profesor de EF que se centre más en el proceso de enseñanza que en los resultados, que fomente la superación personal y que tenga en cuenta el esfuerzo realizado por el alumnado, tendrá más posibilidades de conseguir una motivación más autodeterminada en sus alumnos con todos los beneficios que eso conlleva (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2013).

En relación a las necesidades psicológicas básicas, se obtuvieron correlaciones positivas entre la motivación intrínseca y las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), coincidiendo con lo encontrado en otros estudios previos reali-

zados en EF (Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2013a; Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009). De hecho, la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000) establece que la satisfacción de las necesidades psicológicas influirá positivamente en la motivación de los alumnos en estas clases de EF. Es decir, aquellos alumnos que sientan que tienen buenas relaciones con sus compañeros de clase, que experimenten eficacia o que pueden controlar el resultado de sus ejecuciones motrices y que además sientan que son el origen de sus acciones o partícipes de las decisiones tomadas en clase de EF, tendrán más probabilidades de experimentar una motivación más autodeterminada. Esto ha sido testado con trabajos empíricos en el ámbito de la EF que sustentan dichas afirmaciones (Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada, 2013b; Moreno, González-Cutre, Chillón & Parra, 2008; Ntoumanis, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005).

Los resultados del análisis de correlaciones bivariadas y de regresión lineal muestran relaciones entre la IEP y los diferentes tipos de motivación en las clases de EF. No obstante, los coeficientes de correlación así como la varianza explicada obtenida en los respectivos análisis entre estas variables fueron bajos o moderados, por lo que estos resultados precisan ser revisados en posteriores estudios. En la misma línea, en el estudio realizado por Núñez et al. (2011) en el contexto deportivo las relaciones encontradas entre los factores de la IEP (atención, claridad y reparación emocional) y la motivación intrínseca también obtuvieron un coeficiente de correlación bajo.

En el análisis de regresión lineal, se observa que la única forma motivacional que fue predicha con una varianza explicada superior al 10% fue la regulación introyectada, en concreto por la claridad emocional. Por tanto, parece que aquellos alumnos que tienen la capacidad de entender su estado de ánimo es más probable que su regulación motivacional en las clases de EF sea introyectada. Es decir, que su participación en EF esté motivada por evitar sentimientos de culpabilidad y disminuir el grado de ansiedad. Este tipo de regulación no es muy autodeterminada, pero asociada a otro tipo de motivaciones más autodeterminadas (motivación intrínseca o regulación identificada) puede tener consecuencias comportamentales positivas (Boiché, et al., 2008).

Por otro lado, tanto la claridad emocional como la reparación emocional predijeron algún tipo de motivación, pero como se ha mencionado anteriormente la varianza explicada no se consideró adecuada (ya que fue menor al 10%). Por tanto, no se obtuvieron los resultados esperados para poder corroborar la hipótesis de partida, que era que los alumnos/as con mayor IEP presentarían niveles motivacionales más autodeterminados. En este sentido, son necesarios más estudios que ayuden a aclarar estas posibles relaciones. Las investigaciones en el ámbito español sugieren una relación entre la IEP y las necesidades psicológicas básicas (Fernández-Ozcorta, 2013), así como con la motivación (Martín & Guzmán, 2012). Asimismo, parece necesario adaptar escalas de IE al ámbito de la EF tal y como recientemente se han validado en el ámbito deportivo (García-Coll, Graupera-Sanz, Ruiz-Pérez & Palomo-Nieto, 2013; González, 2008).

La correlación entre factores de la IEP y variables motivacionales abre una línea de trabajo en el diseño de estrategias para aplicar en el aula para ofrecer una EF emocionante y motivante que aumenten el disfrute y aprendizajes útiles. Por ejemplo, fomentar la percepción de competencia del alumnado a través de *feedbacks* positivos y tareas realizables probablemente aumentará la motivación autodeterminada, la autoestima y el autoconocimiento, influyendo en la claridad y atención emocional. La necesidad psicológica básica de relaciones satisfactorias con los demás a través de actividades de cooperación y oposición en las clases de EF, también influirán positivamente en la motivación y en competencias como la empatía y habilidades sociales. La resolución de conflictos a través de la percepción y mejora de la reparación emocional es otra línea de trabajo muy interesante, especialmente en EF ya que por sus características las discusiones son más habituales que en otras asignaturas.

Cabe señalar que este trabajo presenta algunas limitaciones, como el tamaño de la muestra al haberse aplicado en un solo centro educativo.

Además al tratarse de un estudio correlacional, por lo que las relaciones descritas no indican causalidad. No obstante, este trabajo ha supuesto un primer paso para entender mejor algunas de las posibles relaciones entre diferentes variables motivacionales y la inteligencia emocional percibida. En este sentido, son necesarias más investigaciones que analicen las variables estudiadas junto a otras en el contexto educativo y que aborden diferentes diseños (transversales, longitudinales o cuasi-experimentales).

## Conclusiones

Los resultados del análisis de correlación mostraron relaciones entre las variables clima motivacional, necesidades psicológicas y motivación en línea con la teoría de la autodeterminación. Los factores de la IE percibida correlacionaron con el clima motivacional, con algunas necesidades psicológicas y con las diferentes formas de motivación, aunque con coeficientes de correlación bajos. Por su parte, los análisis de regresión mostraron que únicamente la atención emocional predijo positivamente la regulación introyectada con una varianza explicada superior al 10%. Son necesarios más estudios que nos permitan profundizar en la relación entre la IE percibida y la motivación en las clases de EF.

## Referencias

- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en educación física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 46-49.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., & Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., & Chantal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Byrne, B. (2006). *Structural Equation Modeling With EQS: Basic Concepts, Applications, and Programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docente emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Carrión, S. (2001). *Inteligencia Emocional con PNL. Guía práctica para conseguir: salud, inteligencia, y bienestar emocional*. Madrid: EDAF.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dosil, J. (2008). *Psicología de la actividad física y del deporte* (2ª ed.). Madrid: Mac Graw Hill.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en los estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como

- una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y Menos Prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 40-51.
- Fernández-Ozcorta, E. J. (2013). *Factores motivacionales y su relación con la práctica de actividad física en el alumnado universitario de Huelva*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia Emocional en el Deporte: Validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1).
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Fontana (traducción castellano, Estructura de la Mente. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20, 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González, O. (2008). *Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos*. Tesis Doctoral. País Vasco: Universidad del País Vasco.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2010). Perceptions of Motivational Climate and Teachers' Strategies to Sustain Discipline as Predictors of Intrinsic Motivation in Physical Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 597-608.
- Iso-Ahola, S. E., & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behavior* (pp. 1-53). Oxford: Blackwell publishers.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Tesis doctoral. Las Palmas: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
- Martín, M., & Guzmán, J. F. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología*, 12(supl.2), 39-44.
- Matthews, G., Zeidner, Z., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013a). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. A. (2013b). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., & Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la escala de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.
- Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 213-222.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Cervelló, E., & Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes. Educación Física y Deporte*, 95, 38-43.
- Newton, M. L., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 223-242.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Barckett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Punnet, E. (2010). *Viaje a las emociones. Las claves que mueven el mundo: la felicidad, el amor y el poder de la mente*. Barcelona: Destino.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. México: Random House Mondadori.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Segura, M., & Arcas, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-10.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65.

