

Fierro-Suero, S., Almagro, B.J. & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>

Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física

Sebastián Fierro-Suero, Bartolomé J. Almagro, Pedro Sáenz-López Buñuel
Universidad de Huelva. España

Resumen

La motivación y la inteligencia emocional son dos constructos con gran importancia en educación, ya que ayudan a mejorar el aprendizaje y el bienestar del alumnado. El objetivo principal fue analizar la relación entre las necesidades psicológicas básicas, la motivación, la inteligencia emocional, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico en clase de educación física (EF). Se utilizó una muestra de 343 alumnos Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años ($M = 13.78$; $DT = 1.28$). Los instrumentos utilizados fueron: la adaptación al contexto educativo español de la Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas, la Escala de Locus Percibido de Causalidad en EF, el Cuestionario de Inteligencia Emocional, la Escala de Satisfacción con la Vida y la última calificación para medir el rendimiento académico. Los resultados mostraron correlaciones positivas entre las necesidades psicológicas, los tipos de motivación más autodeterminados, la inteligencia emocional y posibles consecuencias como el rendimiento académico o la satisfacción con la vida. A su vez, la desmotivación se asoció con niveles más bajos en las variables de estudio en la línea de la teoría de la autodeterminación. Además, las necesidades psicológicas básicas se mostraron como predictoras de los tipos de motivación más autodeterminados y de la inteligencia emocional. Estos resultados señalan la importancia de las necesidades psicológicas básicas que podrán mejorar la motivación y aspectos emocionales de los alumnos, teniendo esto a su vez consecuencias sobre rendimiento académico o el bienestar psicológico.

Palabras clave

Autodeterminación; motivación intrínseca; bienestar; Educación Secundaria.

Contacto:

Sebastián Fierro Suero, Fierro.suero@ddi.uhu.es, Facultad Educación, Psicología y Ciencias del Deporte. Universidad de Huelva, Avda. Tres de marzo s/n, 21071. Huelva, España.

*Agradecimientos: El proyecto ha sido desarrollado gracias al contrato de Joven Personal Investigador SNGJ-JPI-035 adscrito al grupo de Investigación: Educación, Motricidad e Investigación Onubense.

Psychological needs, motivation and emotional intelligence in Physical Education

Abstract

Motivation and emotional intelligence are very important in education, because they help to improve the learning and well-being of students. The main aim was to analyze the relationship between basic psychological needs, motivation, emotional intelligence, satisfaction with life and academic performance in physical education. A sample of 343 students from secondary education, aged between 11 and 17 years, was used ($M = 13.78$; $DT = 1.28$). The instruments used were: Psychological Needs in Exercise Scale, Perceived Locus of Causality Scale, Emotional Quotient inventory: Young Version, Satisfaction with Life Scale and the last course grade to measure the academic performance. The results showed positive correlations and predictive power between basic psychological needs, self-determined motivation types, emotional intelligence and possible consequences such as academic performance or satisfaction with life. At the same time, demotivation was associated with lower levels in the variables of study in the line of the self-determination theory. Furthermore, the psychological basic needs were shown as predictors of the self-determined motivation types and the emotional intelligence. These results indicate the importance of the basic psychological needs that will improve motivation and emotional aspects of the students, what can cause impact on academic performance or psychological well-being.

Key words

Self-determination; intrinsic motivation; well-being; Secondary Education.

Introducción

La educación moderna del siglo XXI debe ir enfocada a la formación integral de los alumnos como personas (e.g., Bisquerra & Pérez, 2007; Conde & Almagro, 2013; Punset, 2012; Sáenz-López & De las Heras, 2013) y para ello, dos de los principales constructos son la motivación y la inteligencia emocional (IE de aquí en adelante). Estos constructos diferentes y a la vez con componentes interrelacionados (Bar-On, 2006), tienen una gran importancia en la vida de todas y cada una de las personas. Definir emoción es complejo (Vecina, 2006). A pesar de ello, según recoge esta autora ha habido un consenso en cuanto a las características que las definen como tener manifestaciones a nivel fisiológico, tener un gran valor adaptativo, ser intensas pero breves o surgir de la evaluación de algún acontecimiento. Goleman (1995) las definió de una forma más sencilla como aquellos impulsos que nos llevan a actuar. Tradicionalmente se había creído que una buena elección se basaba en la separación de la emoción y la razón, pero además de ser imposible esta separación, las emociones tienen un papel fundamental en nuestras decisiones (Damasio, 2001). De igual modo, la motivación resulta el determinante más importante del comportamiento humano, siendo fundamental en la elección, mantenimiento o abandono de cualquier actividad (Iso-Ahola & St.Clair, 2000). Por tanto, se podría decir que motivación y emoción nos guían día a día en nuestro camino llevándonos al éxito o al fracaso en todos nuestros retos personales (Bar-On, 2002; Goleman, 1995).

El concepto de inteligencia emocional (IE) fue planteado por Mayer y Salovey (1990) quienes ofrecieron la definición más utilizada hasta ahora. Estos autores entendían la IE como la capacidad de controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de los de los demás, haciendo uso de esta información para guiar el pensamiento y las acciones. Desde entonces, la IE ha sido ampliamente estudiada (e.g. Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010; Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Palomera, Fernández-Berrocal, & Barckett, 2008; etc.) aunque no fue hasta 1995 cuando a raíz de la publicación de Goleman se extendió su concepto y utilización. Según la Enciclopedia de Psicología Aplicada (Spielberger, 2004) se establecen tres modelos conceptuales de IE: el modelo de Mayer y Salovey (1997), el modelo de Goleman (1995, 1999) y el modelo de Bar-On (1997, 2000). Bar-On (1997, 2006) plantea una serie de capacidades que componen la IE como las habilidades intrapersonales, entendidas como la capacidad de autoconocimiento, ser consciente de las fortalezas y debilidades, expresar nuestras ideas de forma adecuada y asertiva; las habilidades interpersonales que hacen referencia al papel de reconocer los sentimientos, emociones y necesidades de los demás para actuar conforme a estos y establecer relaciones constructivas y enriquecedoras; la adaptabilidad que abarca aspectos como la forma de afrontar los problemas y solucionarlos o la capacidad de analizar las situaciones con realismo; el manejo del estrés que aborda temas como la capacidad para manejar de manera afectiva y constructiva las emociones sin dejar que estas puedan afectarnos negativamente o el control de los impulsos; y por último, el estado de ánimo general que estudia la habilidad de las personas para ver el lado positivo de las cosas, sentirse satisfechos consigo mismo, con los demás y con la vida.

Emoción y motivación tienen muchos elementos compartidos e indudablemente guardan una relación como han mostrado diferentes estudios (e.g., Bar-On, 2006; Fernández-Ozcorta, Almagro, & Saénz-López, 2016; Núñez, León, González & Martín-Albo, 2011). Algunos autores (e.g., Bisquerra, 2003, 2005; Carrión, 2001; Gardner, 1993) van más allá, considerando que la emoción es la llave para alcanzar la automotivación, extremo opuesto del aburrimiento. Como apunta Robinson (2009), el aburrimiento y la falta de motivación por aprender son algunos de los principales problemas del sistema educativo actual. Este hecho acarrea indisciplina, malestar entre los profesores, bajo rendimiento académico de los alumnos, etc. (Robinson, 2009). El modelo más extendido para explicar la motivación del alumnado en clase de educación física (EF en adelante) ha sido la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2017). Esta teoría es una macroteoría empírica de la motivación humana y la personalidad en contextos sociales, que distingue entre motivación autodeterminada y no autodeterminada (Deci & Ryan, 2012), es decir, diferencia el grado en el que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria (Carratalá, 2004). Una de las subteorías o miniterorías de este postulado y que ha tenido especial relevancia en el ámbito físico-educativo es la teoría de necesidades básicas (e.g., Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, & Tsorbatzoudis, 2010; Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Cecchini-Estrada, 2013). Dicha teoría se basa en que todas las personas tenemos una serie de necesidades que son innatas y universales y cuya satisfacción es esencial para el crecimiento psicológico, bienestar y un óptimo funcionamiento como son la autonomía, competencia y relación con los demás (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000). La autonomía ha sido definida como el esfuerzo que realiza una persona para poder sentirse dueño y origen de las acciones y decisiones que toma. La competencia se entiende como el resultado de sentir eficacia en las acciones realizadas, es decir, ser capaz de controlar el resultado de estas. Por su parte, la relación con los demás hace referencia a los esfuerzos que las personas realizan para relacionarse con los demás, preocuparse por ellos o tener un sentimiento de relación auténtica (Deci & Ryan, 1991). Cuanto más satisfechas se tengan estas necesidades innatas, más motivación autodeterminada se encontrará en los

alumnos (e.g., Franco & Coterón, 2017; McDonough & Crocker, 2007). Los diferentes tipos de motivación que podemos encontrar de menor a mayor autodeterminación son la desmotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Cuando los alumnos se encuentran desmotivados tienen una falta de intención de actuar y su participación será baja; por su parte, la motivación extrínseca está condicionada por las recompensas o agentes externos como pueden ser participar por presión del profesor (regulación externa), por sentimiento de culpabilidad (regulación introyectada), participar por querer mejorar la habilidad trabajada (regulación identificada) o participar porque quiere ser un alumno con un estilo de vida saludable (regulación integrada) (Almagro, Navarro, Paramio & Sáenz-Lopez, 2015). Vallerand y Rousseau (2001) destacan que el tipo de motivación “regulación integrada” no parece encontrarse en los jóvenes. Por último, siguiendo las definiciones de Almagro et al. (2015), cuando un alumno participa en las clases de EF por su satisfacción y por el placer de la propia actividad se encuentra motivado intrínsecamente. Diferentes estudios han mostrado una relación entre la motivación en la clase de educación y algunas consecuencias como el grado de esfuerzo (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera & García-Calvo, 2012), la diversión (Moreno, Hernández & González-Cutre, 2009), el aburrimento (Méndez-Giménez et al., 2013), etc.

Otra de las consecuencias que tienen tanto la motivación, como la IE es el rendimiento académico general como han apuntado diferentes investigaciones a lo largo de los años (e.g., Broc, 2006; García & Doménech, 2002; Gil-Olarte, Palomera, & Brackett, 2006). En el ámbito de la EF el rendimiento académico podría ser medido a través del rendimiento motor, mejora auto-referenciada, etc. (Almagro et al., 2015), sin embargo, estos mismos autores utilizan en EF la última calificación obtenida, ya que Inglés et al. (2009) afirman que es un buen indicador y este ha sido el criterio más ampliamente utilizado para medir el rendimiento académico (Jiménez-Morales & López-Zafra, 2009).

Según señalan varios autores, el fin de la educación debe ser formar a personas por encima de sus conocimientos teóricos, prepararlas para el futuro, para ser feliz (Sáenz-López & De las Heras, 2013). En este sentido, tanto la motivación autodeterminada, como el desarrollo de la IE en el ámbito educativo han demostrado tener un papel muy importante para el bienestar psicológico de los alumnos medido mediante diferentes indicadores (e.g., Burton, Lydon, D’Alessandro, & Koestner, 2006; Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, & Montalbán, 2006; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda-Calán & Salguero, 2011). Uno de estos indicadores más popularmente utilizado en el ámbito de la EF es la satisfacción con la vida (e.g., Jiménez-Moral, Zagalaz, Molero, Pulido-Martos, & Ruiz, 2013; Moreno & Vera, 2011), entendida como la evaluación subjetiva del individuo sobre su calidad de vida general (Garrido, 2017).

La escuela y los centros educativos de secundaria son los lugares idóneos para el desarrollo de la IE, así como de las necesidades psicológicas básicas, ya que es allí donde niños y adolescentes pasan la mayor parte de su tiempo, además, se da una variabilidad de situaciones muy amplia que posibilita hacer de la escuela un arma poderosa como agente de cambio en los alumnos (Goleman, 1999; González-Cutre, 2017). Son diversos los autores que han recalado la importancia de formar en competencias emocionales tanto a discentes como docentes (e.g., Fernández-Berrocal & Extremera, 2002; Bisquerra, 2005; Bisquerra & Pérez, 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Palomera, et al., 2008; Sáenz-López & De las Heras, 2013).

Aunque es numerosa la bibliografía encontrada sobre la temática, no se han encontrado muchos trabajos que analicen de forma conjunta la interacción de los diferentes aspectos. En este sentido, destacan los trabajos de Núñez, et al., (2011) en el ámbito deportivo, el de

Fernández-Ozcorta et al. (2016) y Garrido (2017) en el contexto físico-deportivo universitario y el de Cera, Almagro, Conde y Sáenz-López (2015) en el ámbito de la EF que tratan de explicar la interacción entre IE y motivación. En este estudio se pretende seguir profundizando en esta línea, por ello el objetivo principal de este trabajo fue analizar la relación entre la IE según el modelo de Bar-On (1997, 2000) y la motivación en clases de EF. Como objetivos secundarios se ha planteado examinar la relación de las necesidades psicológicas básicas con estos constructos. De igual modo, se ha pretendido analizar la relación de estas variables mencionadas con sus posibles consecuencias según los modelos planteados anteriormente, como son la satisfacción con la vida o el rendimiento académico en EF. Paralelamente, se ha planteado estudiar si existían diferencias significativas en cuanto al género de los participantes en las variables estudiadas.

Método

Participantes

La muestra del estudio estaba integrada por alumnos pertenecientes a cuatro Institutos de Enseñanza de Secundaria públicos de Huelva (Andalucía, España). Se contó con un total de 343 sujetos distribuidos entre los de 1º de ESO (n = 102) y 2º de ESO (n = 107), 3º ESO (n = 25), 4º de ESO (n = 109). De estos 343 sujetos, 161 eran hombres (47 %) y 182 eran mujeres (53%) con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años (M = 13.78; DT = 1.28). Dicha muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probalístico intencional en base a un diseño descriptivo correlacional transversal (Montero & León, 2007).

Instrumentos

Los alumnos participantes en el estudio tuvieron que rellenar un cuestionario que estaba compuesto por preguntas de tipo demográfico, una pregunta para evaluar el rendimiento académico en educación física (“¿Cuál fue tu última calificación en EF?”) y las siguientes escalas:

Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas. Se empleó la adaptación al contexto educativo español (Escala de Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas; Moreno, González-Cutre, Chillón, & Parra, 2008) de la Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES; Vlachopoulos & Michailidou, 2006). La sentencia previa a los ítems fue “En mis clases de Educación Física...”. La Escala estaba compuesta de un total de 12 ítems agrupados en tres dimensiones (cuatro ítems por dimensión): autonomía (e.g. “Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios”), competencia (e.g. “Realizo los ejercicios eficazmente”) y relación con los demás (e.g. “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás compañeros/as”). Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuestas, donde 1 correspondía a totalmente en desacuerdo y 5 a totalmente de acuerdo. Los alfas de Cronbach obtenidos fueron .72 para la autonomía, .70 para la competencia y .79 para la relación con los demás.

Escala del Locus Percibido de Causalidad en Educación Física. Se usó la versión validada en el contexto español por Moreno, González-Cutre y Chillón (2009) de la Perceived Locus of Causality Scale (PLOC) de Goudas, Biddle y Fox (1994). La escala estaba encabezada por la sentencia “Participo en las clases de Educación Física” y estaba formado por 20 ítems agrupados en cinco dimensiones, compuesta cada una por cuatro ítems. Las dimensiones miden la motivación intrínseca (e.g. “Porque la educación física es divertida”), regulación identificada (e.g. “Porque quiero aprender habilidades deportivas”), regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría mal conmigo mismo si no lo hiciera”), regulación externa (e.g. “Porque tendré problemas si no lo hago”) y desmotivación (e.g. “Pero no

comprendo porque debemos tener educación física”). Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .80 para la motivación intrínseca, .85 para la regulación identificada, .65 para la regulación introyectada, .57 para la regulación externa y .74 para la desmotivación.

Cuestionario de Inteligencia Emocional. Se utilizó la versión adaptada y traducida al español por Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Sáinz (2012) del Emotional Quotient inventory: Young Version (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000). La escala estaba compuesta por 5 dimensiones y tenía un total de 60 ítems. Las dimensiones miden la inteligencia intrapersonal (6 ítems; e.g. “Me resulta fácil decir a la gente cómo me siento”), inteligencia interpersonal (12 ítems; e.g. “Entiendo bien cómo se sienten las otras personas”), manejo del estrés (12 ítems; e.g. “Me enfado con facilidad”), adaptabilidad (10 ítems; e.g. “Cuando me hacen preguntas difíciles trato de responder de distintas formas”) y estado de ánimo general (14 ítems; e.g. “En general espero lo mejor”). Los ítems restantes formaban la escala de impresión positiva (6 ítems; e.g. “Me gusta cada persona que conozco”), la cual permitía mostrar casos con una percepción positiva exagerada. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). Se eliminaron los ítems 3 “Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado”, 11 “Sé cómo mantenerme tranquilo”, 28 “Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos”, 39 “Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade” y 53 “Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás”, para mejorar la consistencia interna de las dimensiones siguiendo las recomendaciones de Ferrándiz et al., (2012) y Ruvalcaba, Gallegos, Lorenzo y Borges (2014). Eliminados estos ítems se obtuvieron valores en el alfa de Cronbach de .73 para la inteligencia intrapersonal, .68 para la inteligencia interpersonal, .75 para el manejo del estrés, .76 para la adaptabilidad y .79 para el estado de ánimo general. El alfa obtenido para el cuestionario general fue de .84. Estos valores siguen un comportamiento similar en cuanto a la fiabilidad de cada dimensión con los encontrados por Ferrándiz et al. (2012) en su validación al castellano (.63 a .80) y con la escala total con valores que oscilan entre .84 y .89 (Bar-On & Parker, 2000).

Escala de Satisfacción con la Vida. Se usó la versión en castellano para adolescentes (Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000) de la Satisfaction with Life Scale (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Estaba compuesta de cinco ítems que miden la satisfacción con la vida a través de un juicio cognitivo (e.g. “Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido”). Los ítems van precedidos de la frase “En relación con tu vida en general...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscila desde 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). La fiabilidad del instrumento fue de .72, tras suprimir el ítem 1 “En la mayoría de los aspectos de mi vida es como quiero que sea” (ya que incluyendo el ítem 1 el alfa obtenido era de .56).

Procedimiento

Para la recogida de datos se contactó con los equipos directivos de los centros educativos con el fin de informarles de la finalidad del estudio y solicitar su colaboración en él. Debido a que los alumnos eran menores de edad, se informó a los padres del proyecto solicitando autorización por escrito y firmada, para que los menores pudieran participar en el estudio. Los cuestionarios fueron administrados durante los meses de mayo y junio de 2017 en presencia de un investigador, quién facilitó información sobre el objetivo del estudio y ayudó a la comprensión de los cuestionarios para que los sujetos los rellenaran de forma sincera, ya que se insistía en el anonimato de las respuestas.

Análisis estadístico

En primer lugar, se comprobó la fiabilidad de las escalas a través del alfa de Cronbach. En segundo lugar, se realizó el análisis descriptivo de los resultados por medio de los valores promedio y desviación típica. Posteriormente, se analizó si existían diferencias estadísticamente significativas en función al género mediante la prueba T de Student. A continuación, se procedió realizar análisis de correlaciones bivariadas mediante la prueba de correlación de Pearson. Finalmente se realizó un análisis de regresión lineal simple para ver el poder de predicción de las variables. Para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.0.

Resultados

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se puede observar la fiabilidad, puntuación media, desviación típica de todas las variables estudiadas. Respecto a las necesidades psicológicas básicas la relación con los demás fue la que obtuvo un valor superior ($M = 3.85$) seguida de competencia y autonomía. En referencia a las diferentes dimensiones de la motivación se han obtenido valores superiores para las formas motivaciones más autodeterminadas (motivación intrínseca y regulación identificada), que para aquellas menos autodeterminadas (regulación introyectada, externa y desmotivación). Por su parte, los valores más alto de la inteligencia emocional fueron para la inteligencia interpersonal ($M = 4.06$), seguido del estado de ánimo general ($M = 4.00$), la adaptabilidad, el manejo del estrés y por último la inteligencia intrapersonal, encontrándose la media de la IE general entre estos valores.

En cuanto a la consistencia interna de las escalas, todos los valores fueron superiores a los recomendados (.70) excepto para las dimensiones regulación introyectada e inteligencia interpersonal que, en todo caso, fueron valores por encima de lo marginalmente aceptable ($\alpha \geq .60$) (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998). El único valor que estuvo por debajo de lo marginalmente aceptable fue para la regulación externa (.57).

Tabla 1.
Estadísticos descriptivos de las diferentes variables

Variable	R	M	DT	α
1. Autonomía	1-5	3.18	.91	.72
2. Competencia	1-5	3.64	.86	.70
3. Relación con los demás	1-5	3.85	.89	.79
4. Motivación intrínseca	1-7	5.23	1.42	.80
5. Regulación identificada	1-7	5.27	1.51	.85
6. Regulación introyectada	1-7	4.49	1.47	.65
7. Regulación externa	1-7	4.35	1.37	.57
8. Desmotivación	1-7	2.74	1.55	.74
9. Satisfacción con la vida	1-5	3.98	.79	.72
10. Inteligencia Emocional general	1-5	3.71	.35	.84
11. Inteligencia intrapersonal	1-5	3.02	.97	.73
12. Inteligencia interpersonal	1-5	4.06	.51	.68
13. Manejo del estrés	1-5	3.10	.76	.75
14. Adaptabilidad	1-5	3.70	.59	.76
15. Estado de ánimo general	1-5	4.00	.50	.79
16. Rendimiento académico	1-10	7.47	1.80	-

Nota. R = Rango; M = Media; DT = Desviación Típica; α = Alfa de Cronbach.

Diferencias en función del género

Se utilizó la prueba T de Student para comprobar si había diferencias estadísticamente significativas en función al género. En dicha prueba la hipótesis nula de partida fue que habría igualdad en las variables entre ambos grupos (alumnos y alumnas). Como se puede ver en la Tabla 2, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en función del género en: autonomía, competencia, regulación identificada, regulación introyectada (en concreto, en estas variables los alumnos obtuvieron puntuaciones medias mayores) e inteligencia interpersonal (donde las alumnas mostraron una puntuación media mayor).

Tabla 2.
Diferencia entre género para las variables de estudio

Variables	Hombres		Mujeres		Prueba T para muestras independientes	
	M	DT	M	DT	t	p
1. Autonomía	3.31	.89	3.06	.92	2.49*	.01
2. Competencia	3.78	.79	3.53	.90	2.70*	.01
3. Relación con los demás	3.90	3.80	.82	.96	1.02	.31
4. Motivación intrínseca	5.38	1.26	5.10	1.53	1.85	.07
5. Regulación identificada	5.47	1.37	5.11	1.62	2.19*	.03
6. Regulación introyectada	4.68	1.41	4.33	1.50	2.25*	.03
7. Regulación externa	4.42	1.35	4.29	1.39	.86	.39
8. Desmotivación	2.86	1.57	2.64	1.52	1.34	.18
9. Satisfacción con la vida	4.02	.74	3.94	.83	.87	.38
10. Inteligencia Emocional general	3.70	.36	3.72	.35	-.65	.52
11. Inteligencia intrapersonal	3.13	.87	2.93	1.04	1.88	.06
12. Inteligencia interpersonal	3.99	.50	4.12	.51	-2.37*	.02
13. Manejo del estrés	3.05	.73	3.15	.79	-1.25	.21
14. Adaptabilidad	3.71	.60	3.70	.59	.22	.83
15. Estado de ánimo general	4.01	.48	3.99	.52	.46	.65
16. Rendimiento académico	7.66	1.74	7.31	1.84	1.78	.08

Nota. * $p < .05$

Correlaciones bivariadas

En el análisis de correlaciones (Tabla 3) todas las necesidades psicológicas básicas han mostrado una correlación positiva con los tipos de motivación más autodeterminados y negativa con la desmotivación. Por su parte, de forma general también se ha encontrado relación positiva entre las necesidades psicológicas básicas y la inteligencia emocional general, así como para cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional (excepto para el manejo del estrés).

A su vez, los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca y regulación identificada) y la motivación introyectada se han comportado de forma similar, obteniendo correlaciones positivas además de con las necesidades psicológicas básicas, con la inteligencia emocional y con el rendimiento académico. La motivación menos autodeterminada, como es la desmotivación ha obtenido, además de la destacada correlación negativa con las necesidades psicológicas básicas mencionados anteriormente, una correlación negativa con la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Por su parte, la satisfacción con la vida correlacionó con las necesidades de competencia y relación con los demás, así como con los tipos de motivación más autodeterminados y el rendimiento académico. De igual modo, se ha encontrado correlación entre dicha variable y la inteligencia emocional, tanto general, como para sus dimensiones (excepto para el manejo del estrés) y destacando los valores obtenidos para el estado de ánimo general y la adaptabilidad.

Con respecto al análisis de los diferentes factores de la IE, se ha encontrado una relación positiva entre éstos y las necesidades psicológicas básicas, así como con los tipos de motivación más autodeterminados, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. La relación encontrada con la motivación menos autodeterminada (desmotivación) ha sido negativa.

Por último, respecto al rendimiento académico en educación física la única necesidad psicológica que se ha asociado ha sido la competencia. A su vez, se ha relacionado positivamente el rendimiento con aquellos tipos de motivación más autodeterminadas y negativamente con la desmotivación. La relación con la satisfacción con la vida ha sido positiva, igual que para la IE general y algunas de sus dimensiones como la inteligencia interpersonal, adaptabilidad o estado de ánimo general.

Tabla 3.
Correlaciones bivariadas entre las variables de estudio.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1. Autonomía	-	.52**	.21**	.49**	.51**	.46**	.10	-.18**	.10	.17**	.22**	.02	.05	.14**	.10	.06
2. Competencia		-	.46**	.68**	.68**	.39**	.05	-.46**	.23**	.34**	.21**	.21**	.02	.25**	.32**	.25**
3. Relación con los demás			-	.35**	.36**	.14**	.01	-.30**	.20**	.25**	.16**	.26**	-.01	.10	.23**	.10
4. Motivación Intrínseca				-	.85**	.46**	.02	-.51**	.19**	.27**	.14*	.18**	.00	.21**	.26**	.28**
5. Regulación Identificada					-	.51**	.11*	-.53**	.17**	.26**	.14*	.16**	.01	.21**	.23**	.27**
6. Regulación Introyectada						-	.42**	-.10	.12**	.24**	.18**	.06	.10	.22**	.15**	.20**
7. Regulación Externa							-	.09	-.01	.09	.05	-.01	.13*	.08	.02	.02
8. Desmotivación								-	-.17**	-.21**	-.10	-.20**	.12*	-.18*	-.56**	-.25**
9. Satisfacción con la vida									-	.44**	.20**	.22**	-.13*	.34**	.61**	.12**
10. IE General										-	.50**	.63**	.31**	.71**	.73**	.16**
11. Inteligencia Intrapersonal											-	.19**	.01	.21*	.32**	.11
12. Inteligencia Interpersonal												-	-.15**	.	.40**	.13*
13. Manejo Estrés													-	.37**		
14. Adaptabilidad														-	.01	-.10
15. Estado de ánimo															-	.43**
16. Rendimiento Académico																-

Nota. * p < .05 ** p < .01

Análisis de regresión

Los resultados del análisis de regresión (Tabla 4) han mostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia predijeron la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada (con una varianza explicada del 48%, 50% y 24%, respectivamente). Además, la satisfacción de la necesidad de competencia predijo negativamente la desmotivación en EF ($\beta = -.46$). En este análisis como variable dependiente no se ha empleado la regulación externa por no haber obtenido una fiabilidad en la medida adecuada. Por otro lado, la satisfacción de la necesidad de competencia en clases de EF predijo positivamente la inteligencia emocional general. Además, la inteligencia emocional general predijo de forma positiva y estadísticamente significativa la satisfacción con la vida, explicando el 19% de su varianza. Por último, con respecto a la predicción del rendimiento académico en EF, fue la desmotivación el único tipo de motivación que predijo de forma estadísticamente significativa la calificación en EF, y lo hizo de forma negativa con una varianza explicada del 11%. Se han presentado los resultados del análisis de las variables dependientes cuando la varianza explicada ha sido superior al 10%.

Tabla 4.
Análisis de regresión lineal

	R ²	β	t	p
Motivación Intrínseca	.48			
Autonomía		.18	4.00	.00
Competencia		.56	11.07	.00
Relación		.05	1.06	.29
Regulación Identificada	.50			
Autonomía		.22	4.96	.00
Competencia		.53	10.58	.00
Relación		.06	1.38	.17
Regulación Introyectada	.24			
Autonomía		.35	6.30	.00
Competencia		.23	3.65	.00
Relación		-.04	-0.75	.457
Desmotivación	.23			
Autonomía		.08	1.40	.16
Competencia		-.46	-7.31	.00
Relación		-.10	-1.78	.07
Inteligencia emocional general	.13			
Autonomía		-.01	-.20	.85
Competencia		.30	4.48	.00
Relación		.12	1.99	.05
Satisfacción con la vida	.19			
Inteligencia Emocional General		.44	8.94	.00
Rendimiento académico	.11			
M. Intrínseca		.14	1.35	.18
M. Identificada		.01	.07	.95
R. Introyectada		.13	1.87	.06
R. Externa		-.02	-.31	.76
Desmotivación		-.16	-2.52	.01

Nota R² = Varianza explicada; β = Peso de regresión.

Discusión

Este trabajo ha pretendido analizar las relaciones entre la IE y sus dimensiones según el modelo de Bar-On (1997, 2000) con los tipos de motivación, así como con las necesidades psicológicas básicas y algunas posibles consecuencias del modelo planteado por Deci y Ryan (2000) como el rendimiento académico o la satisfacción con la vida.

Los resultados de los estadísticos descriptivos de las necesidades psicológicas básicas depararon que el valor más alto fue para la dimensión relación con los demás, seguido de la competencia y por último autonomía. Estos resultados se corresponden con los encontrados por Cera et al. (2015) en EF, quienes encontraron el mismo orden en las puntuaciones.

Por otra parte, respecto a la motivación los resultados más altos fueron para la motivación más autodeterminada, encontrando los valores superiores en la dimensión regulación identificada y seguida de la motivación intrínseca, coincidiendo con lo encontrado en otros estudios (Cera et al., 2015; Moreno-Murcia et al., 2014; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005, 2006). Según estos datos los alumnos participan en clase porque consideran que lo que aprenden les resulta útil y también por el propio disfrute de la práctica. Los resultados de las dimensiones regulación introyectada y regulación externa, aunque inferiores a los de las dimensiones anteriores, han sido altos y similares a los encontrados por Standage et al. (2005, 2006) y por Cera et al. (2015). Como apuntan Moreno-Murcia et al. (2014), estos resultados pueden deberse a la obligatoriedad de la materia, es decir, habrá momentos en los cuales los alumnos participen en la actividad realizada por las posibles consecuencias negativas como quejas del profesor, suspender, etc. (regulación externa), o bien, porque son conscientes de que deben participar y así evitan su sentimiento de culpabilidad (regulación introyectada). La dimensión que obtuvo puntuaciones más bajas fue la desmotivación, cuyos valores fueron muy cercanos a los encontrados por los estudios citados previamente.

Los resultados de la IE han deparado que la dimensión con el valor superior ha sido la inteligencia interpersonal, seguida de estado de ánimo general, adaptabilidad, manejo del estrés y por último intrapersonal. Estos resultados se corresponden por los encontrados por Ruvalcaba et al. (2012,) quienes hallaron este mismo orden, con la única excepción que el valor más alto fue para el estado de ánimo.

Si analizamos de forma descriptiva los resultados de las posibles consecuencias analizadas como son la satisfacción con la vida o el rendimiento académico se encuentra que los resultados obtenidos han sido similares a estudios previos en el contexto deportivo y en educación física, obteniendo valores muy similares para la satisfacción con la vida con los obtenidos en el trabajo de Fernández-Ozcorta et al. (2016) y con los obtenidos por Almagro et al. (2015) en referencia al rendimiento académico en educación física.

Por otro lado, para algunas de las variables estudiadas como las necesidades de autonomía y competencia, o la regulación identificada y externa, así como para la inteligencia interpersonal se han encontrado diferencias en cuanto al género. Estos resultados se contraponen en algunas variables con estudios anteriores como en el caso de las necesidades psicológicas básicas (e.g., Sánchez & Nuñez, 2007; Wilson, Rogers, Rodgers, & Wild; 2006). En otros casos, como por ejemplo la satisfacción con la vida, los estudios previos han demostrado que no existían diferencias en este criterio (e.g., Jiménez-Moral et al., 2013; Garrido, 2017). Para las variables motivación o inteligencia emocional los resultados hasta ahora han sido ambiguos en cuanto al género (e.g., Amado et al., 2014; Brackett & Salovey, 2006; Garrido, 2017; Guzmán & Kingston, 2012). Estudios como los de Lee y Olszewski-Kubilius (2006) y Valadez, Pérez y Beltrán (2010) han encontrado diferencias en

cuanto a la dimensión inteligencia interpersonal, obteniendo valores superiores en las chicas como se halló en el presente trabajo. A pesar de estas diferencias encontradas en algunas dimensiones y en algunos estudios previos para estas variables, las relaciones para el modelo de motivación propuesto por Deci y Ryan (2000) resultan ser invariables en cuanto al género, por lo que hombres y mujeres se comportan de forma similar como han demostrado Guzmán y Kingston (2012), León, Núñez, Domínguez y Martín-Albo (2013) o Moreno et al. (2009) entre otros.

En cuanto al análisis de correlaciones y de regresión, las necesidades psicológicas básicas han mostrado una relación positiva y predictiva con los tipos de motivación más autodeterminados y negativa con la motivación menos autodeterminada (desmotivación). Esta relación planteada por Deci y Ryan (2000) ha sido ampliamente demostrada en el ámbito deportivo (e.g., Almagro et al., 2011; Guzmán & Kingston, 2012; Lukwu & Guzmán, 2011; Martín, 2013; McDonough & Crocker, 2007) y también en clase de educación física (Moreno, Conte, Hellín, Vera, & Cervelló, 2008; Moreno, Jiménez, Gil, Aspano, & Torrero, 2011; Sevil, Julián, Abarca-Sos, Aibar, & García-González, 2014). De igual forma, las necesidades psicológicas básicas, correlacionaron y fueron capaz de predecir la IE general. También se encontró relación con el resto de dimensiones de la IE (excepto la dimensión manejo del estrés). Esta relación ha sido hallada en anteriores ocasiones por Martín (2013) en el ámbito deportivo y por Cera et al. (2015) en EF para diferentes dimensiones.

Tal como postularon Deci y Ryan (2000), la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se correlacionaría con el bienestar personal que puede ser medido mediante diferentes indicadores como la autoestima, la vitalidad, etc. tal y como han ido mostrando los diferentes estudios (e.g., Reinboth, Duda, & Ntoumanis, 2004; Standage et al., 2006). Concretamente Torregrosa, Belando & Moreno-Murcia (2014) encontraron esta relación con la satisfacción en la vida. En el presente estudio se ha encontrado relación con las necesidades de competencia y relación con los demás. A su vez, el bienestar psicológico ha sido asociado a la motivación intrínseca en el ámbito deportivo (e.g., Balager, Castillo & Duda, 2008; Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand & Provencher, 2009) y en el ámbito educativo (Burton et al., 2006), hecho que se ha encontrado también en este estudio. Algunos autores (e.g., Extremera & Fernández-Berroca, 2002; Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera, & Pizarro, 2006; Nuñez et al., 2011) han encontrado también relación entre la IE y el bienestar psicológico como ocurre en el presente trabajo.

Por otra parte, la relación entre IE y motivación deparó una correlación positiva entre la IE (tanto IE general como sus dimensiones, excepto manejo del estrés) y los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca y regulación identificada). También se ha encontrado una relación negativa entre la IE y la desmotivación. Estos resultados concuerdan muy bien con los encontrados por Martín (2013) en contexto deportivo quien encontró estas mismas relaciones sin hallar vinculación entre la IE y la regulación externa, como ocurre en el presente estudio. Cabe destacar que las correlaciones encontradas entre la regulación externa y el resto de variables no han sido significativas, lo que podría deberse a la baja consistencia interna de la dimensión (.57), encontrándose por debajo de lo marginalmente aceptable (Hair et al., 1998). En este caso, además, la regulación introyectada no se ha relacionado con la inteligencia intrapersonal y el manejo del estrés, lo que se acerca a los resultados de Martín y Guzmán (2012), quienes no encontraron relación entre la IE y las dos dimensiones de la motivación mencionadas. Los hallazgos contrastados en este y otros trabajos, vienen a confirmar la relación entre ambos constructos que había sido postulada con anterioridad en ambas direcciones, sin haber podido aclarar, ya que no se han obtenido resultados significativos en el análisis de regresión, el poder de predicción de las variables. Blanchard et al. (2009) defienden que, en

el deporte, la motivación autodeterminada predice la experimentación de emociones positivas. Sin embargo, Jiménez-Morales y López-Zafra (2009) afirmaron que las habilidades emocionales pueden ayudar a aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que está en línea con Carrión (2001) y Gardner (1993) quienes defienden que la capacidad de automotivación como uno de los componentes de la IE. Tanto Núñez et al. (2011) en ámbito deportivo, como Fernández-Ozcorta et al. (2016) y Garrido (2017) en contexto deportivo universitario, o Cera et al. (2015) en educación física, han encontrado relaciones entre la IE y la motivación, a pesar de ello, el uso de diferentes escalas y dimensiones para medir la IE, hace que hoy día no se encuentre bien definida esta relación. Por ello, son necesarios más estudios que muestren modelos teóricos de las relaciones entre motivación y emoción o sobre motivación e inteligencia emocional.

El rendimiento académico ha sido tema de multitud de estudios a lo largo de los años, habiéndose centrado el esfuerzo en los últimos en conocer la relación con la motivación y la IE (e.g., Broc, 2006; García & Doménech, 2002; Gil-Olarte, et al., 2006). En el presente estudio, se encontró una relación importante entre el rendimiento académico en EF, medido con la última calificación y la motivación. La relación encontrada fue tanto positiva para los tipos de motivación más autodeterminados (motivación intrínseca y regulación identificada), como negativa para la motivación menos autodeterminada (desmotivación). Además el análisis de regresión mostró el poder predictivo de la motivación hacia el rendimiento, lo que indica la importancia de la motivación del alumnado en su rendimiento académico como aputaron en ocasiones anteriores (Almagro et al., 2015; Broc, 2006). Respecto a la relación IE y rendimiento académico, a pesar de ser objeto de estudio en numerosas investigaciones en los últimos años, los resultados mostrados son inconsistentes debido a la falta de consenso sobre el análisis de la IE (Jiménez-Morales & López-Zafra, 2009). En este caso, el rendimiento académico en EF si se asoció con la inteligencia emocional tanto general, como para el resto de sus dimensiones, excepto para la inteligencia intrapersonal como les ocurrió a Buenrostro-Guerrero et al., (2012), aunque el peso de regresión no fue suficiente como para considerarlo significativo. No se han encontrado estudios que relacionen concretamente el rendimiento académico en EF y la IE. A pesar de la falta de consenso mencionada anteriormente, investigaciones como la citada anteriormente de Buenrostro-Guerrero et al., (2012) o la de Kohaut (2009) han utilizado el modelo de Bar-On (1997) para estudiar la relación con el rendimiento académico general, encontrando así vinculación entre ambas. Siguiendo el mismo modelo y en la línea de los resultados anteriores, Valadez et al. (2010) encontraron que los adolescentes talentosos tenían una mayor IE.

Los resultados han deparado relaciones interesantes y en concordancia con estudios previos. Ejemplo de ello es la relación encontrada entre la motivación y la IE. Según están apuntando algunos estudios recientes en concordancia con la teoría de la autodeterminación, se podría establecer un marco teórico que en un futuro podría cambiar la metodología de la enseñanza. No está bien definido aún donde situar el papel de las emociones y la inteligencia emocional en esta teoría. Sin embargo, parece obvio en base a los resultados de este y otros estudios recientes, las emociones tienen un papel importante. Lo que sí se ha contrastado de forma empírica con los diferentes estudios ha sido la importancia de las necesidades psicológicas básicas.

El presente trabajo ha encontrado que las necesidades psicológicas básicas son las que más se relacionan con el resto de variables (especialmente la necesidad de competencia), lo que parece apuntar que su satisfacción será crucial para una mejora de la motivación y la inteligencia emocional que podrán traer consigo consecuencias como el bienestar o el rendimiento académico, como se mostró en el análisis de regresión. Por otro lado, se

correlacionó el rendimiento académico tanto con la motivación más autodeterminada de forma positiva y negativa con la menos autodeterminada, como con la IE (general y por dimensiones). A su vez, la satisfacción con la vida, posible consecuencia de las variables principales de estudio, presentó una correlación positiva con la IE e igualmente positiva con las motivaciones más autodeterminadas y negativa con la menos autodeterminada.

Referencias

- Almagro, B. J., Navarro, I., Paramio, G., & Sáenz-López, P. (2015). Consecuencias de la motivación en las clases de educación física. *Revista Digital de Educación Física EmásF*, 34, 26-41. Recuperado de http://emasf.webcindario.com/Consecuencias_de_la_motivacion_en_las_clases_de_E_F.pdf
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, M. L., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., & García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *Plos One*, 9(1), 1-6.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Labropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending then trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-670. doi: 10.1348/000709910X487023
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2002). *Baron Emotional Quotient Inventory: Short (BarOn EQi:S) technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV). Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-14.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- 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.
- Brackett, M.A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psychothema*, 18, 34-41.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.
- Buenrostro-Guerrero, A. E., Valadez-Sierra, M., Soltero-Avelar, R., Nava-Bustos, G., Zambrano-Guzmán, R., & García-García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D., & 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.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Carratalá, E. (2004). Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Carrión, S. (2001). Inteligencia Emocional con PNL. Guía práctica para conseguir: salud, inteligencia, y bienestar emocional. Madrid: EDAF.
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13.
- Conde, C., & Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *e-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38., pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academia burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psychothema*, 18, 158-164.

- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16.
- Extremera, N., & 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., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N., & Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2016). Motivación, inteligencia emocional y actividad física en universitarios. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, M. R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-339.
- Franco, E., & Coterón, J. (2017). The Effects of a Physical Education Intervention to Support the Satisfaction of Basic Psychological Needs on the Motivation and Intentions to be Physically Active. *Journal of Human Kinetics*, 59, 5-15.
- García, F. J., & Domenech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Docencia*, 16, 24-36.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, P. (2017). Influencia de un programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales en el ámbito de la actividad física y deportiva universitaria. (Tesis doctoral). Universidad de Huelva, Huelva.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González-Cutre, D. (2017). Estrategias didácticas y motivacionales en las clases de educación física desde la teoría de la autodeterminación. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 8, 44-62.
- 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.
- Guzmán, F. J., & Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: A motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Science*, 12(5), 431-442.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernandez, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estevez, C., & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25, 93-101.
- Iso-Ahola, S. E., & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Jiménez-Morales, M., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez-Moral, J. A., Zagalaz, M. L., Molero, D., Pulido-Martos, M. & Ruiz, J. R. (2013). Capacidad aeróbica, felicidad y satisfacción con la vida en adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 429-436.
- Kohaut, K. M. (2009). Emotional intelligence as a predictor of academic achievement in middle school children. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Lee, S. & Olszewski-Kubilius (2006). The emotional intelligence, moral judgement, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of gifted*. 30, 1, 29-67.
- León, J., Núñez, J., Domínguez, E., & Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: Análisis con un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de programación R. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 35-53.
- Lukwu, R. M., & Guzmán J.F. (2011). Sport commitment and adherence: A social-cognitive analysis. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8 (25), 277-286.
- Martín, M. (2013). Análisis de un modelo estructural de inteligencia emocional y motivación autodeterminada en el deporte. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia.
- Martín, M., & Guzmán J. F. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 39-44.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- 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.
- McDonough, M. H., & Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula Abierta*, 41, 63-72.
- Montero, I. & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.

- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 26, 1-24.
- Moreno, J. A., Conte, L. Hellín, P., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- 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(1), 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., & Vera, J. A. (2011). Model causal of the satisfaction with the life in adolescent students of physical education. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., & García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 215-221.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J., & Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14 (56), 665-685.
- 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.
- Punset, E. (2012). *Viaje al optimismo. Las claves del futuro*. Barcelona: Destino.
- Reinboth, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and Emotion*, 28, 297-313.
- Robinson, K. (2009). *El elemento*. México: Random House Mondadori.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Lorenzo, M., & Borges, A. (2014). Propiedades psicométricas del inventario de competencias socioemocionales para adolescentes (EQI-YV) en población mexicana. *Revista Evaluar*, 14(1), 1-14.
- 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.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Press.
- Sáenz-López, P., & De las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sevil, J., Julián, J., Abarca-Sos, A., Aibar, A., & García-González, L. (2014). Efecto de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos*, 26, 108-113.
- Spielberger, C. D. (2004). *Encyclopedia of applied psychology*. Oxford, Boston: Elsevier Academic Press.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Torregrosa, D., Belando, N., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122.
- Valadez, M. D., Pérez, L. & Beltrán, J. (2011). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 15, 2-17.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 9-17.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., & Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28, 231-251.