

eman ta zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitatea

TESIS DOCTORAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIÓN: DIFERENCIAS ENTRE PIRAGÜISTAS INICIADOS, CAMPEONES Y SUPER-CAMPEONES

Presentada por: **Ekaitz Saies Sistiaga**

Dirigida por: **Dra. Silvia Arribas Galarraga**

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

PROGRAMA DE DOCTORADO DE PSICODIDÁCTICA

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

Donostia-San Sebastián 2018



A mis padres Maite y Joseba

"La bondad es la única inversión que nunca falla"
Henry David Thoreau

Agradecimientos

No hay camino que no tenga fin.

Seneca

Al comenzar un viaje de tal envergadura, has de escoger bien a tus acompañantes ya que a veces las aguas pueden volverse turbulentas y no todo el mundo está preparado para afrontar esos momentos de adversidad remando a tu lado, en la misma dirección y con la misma intensidad.

Hay personas que forman parte de tu expedición desde el inicio y otras que se van incorporando en momentos puntuales de la travesía. Todas ellas forman parte de un viaje inolvidable. Como decía el escritor Henry Miller, *nuestro destino no es un lugar, sino una nueva forma de ver las cosas*. En las siguientes líneas me gustaría agradecer a las personas que me han acompañado durante este viaje y que han cambiado mi percepción del mundo desde que emprendí este camino.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi directora de tesis, la doctora Silvia Arribas, por ser mi guía durante los momentos de calma, y durante las tempestades. Cuando se hace de noche y pierdes la orientación, hay personas que debido a sus conocimientos y experiencia son capaces de guiarte incluso en las condiciones más desfavorables. A su vez, Silvia me dio la autonomía necesaria para que aprendiese por mi cuenta, ya que uno ha de ser capaz de valerse por si mismo cuando el capitán no esté presente. Mil gracias por tu ayuda, tenacidad y perseverancia. Sin tu inestimable ayuda esta tesis no hubiese llegado a puerto.

Gracias a mi familia por ser los mejores compañeros de viaje que me podría imaginar. A mis padres, por ser un referente ético y de inspiración. El viaje del descubrimiento comenzó muchísimo antes que esta tesis doctoral; comenzó en la biblioteca de vuestra casa. Fuisteis vosotros quienes motivastéis desde bien joven mi curiosidad por el conocimiento.

A mi mujer, Lisa, por su inteligencia emocional, por motivarme en todo momento y por estar siempre a mi lado con una sonrisa y palabras de ánimo. A mis

hijos, Ibai y Lani por recibirme siempre con un gran abrazo cuando su padre volvía a casa tras lidiar con las tempestades del viaje.

A Haize, Mikel y Ekain por vuestra incondicional sonrisa y agradable compañía.

Mi agradecimiento a José Cecchini, que aunque no nos conociamos demasiado, ha sido una gran influencia en mis primeros pasos dentro de este apasionante mundo de la investigación.

A la Real Federación Española de Piragüismo por colaborar con este proyecto desde el primer día. A Thomas Hall y Anders Gustaffson por ayudarme con las muestras de Canadá y Suecia respectivamente. Thank you so much! Tack så mycket!

Y por último, al grupo de Investigación Ikerki 05/30 por acogerme con los brazos abiertos desde el primer día (¡deberíamos volver a instaurar la tradición de las reuniones en sidrerías!). A sus miembros, Oihane, Saioa, David, Maria, Oscar y en especial, a Izaskun, por compartir parte de este viaje conmigo. Y no sólo de manera figurada, sino también literalmente hablando (¡que lejos esta Vitoria!).

Me gustaría finalizar esta breve sección de agradecimientos con un fragmento del poema “Ítaca” del poeta griego Constantino Cavafis que representa para mí la culminación de una tesis doctoral:

*Cuando te encuentres de camino a Ítaca,
desea que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de conocimientos.*

Eskerrik Asko Guztioi.

ÍNDICE

Índice de tablas	9
Índice de figuras	10
Antecedentes personales	11
Introducción	15
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	25
Capítulo 1. La inteligencia, las emociones, y la inteligencia emocional	27
1.1. La Inteligencia	29
1.1.1. El estudio de la inteligencia en el deporte	35
1.2. Las emociones	38
1.2.1. El estudio de las emociones en el deporte	44
1.3. La inteligencia emocional	49
1.3.1. Modelos de IE	50
1.3.1.1. El modelo de Salovey-Mayer	51
1.3.1.2. El modelo de Bar-On	62
1.3.2. El estudio de la IE en el deporte	69
Capítulo 2. La motivación	77
2.1. La motivación	79
2.1.1. Teoría de la autodeterminación	84
2.1.1.1. El estudio de la motivación autodeterminada en el deporte	89
2.1.2. Teoría de metas de logro	94
2.1.2.1. El estudio de la orientación de meta en el deporte	95
2.1.3. La satisfacción con los resultados deportivos en el deporte	101
Capítulo 3. La teoría de la práctica deliberada, el paradigma experto-novato y su relación con el rendimiento deportivo	105
3.1. La teoría de la práctica deliberada	107
3.1.1. El estudio de la práctica deliberada en el deporte	109
3.2. El paradigma experto-novato	111
3.2.1. El estudio del paradigma experto-novato en el deporte	112

SEGUNDA PARTE: PROCESO EMPÍRICO	117
Capítulo 4. Diseño de la investigación	119
4.1. Planteamiento del problema de investigación	121
4.2. Objetivos e hipótesis	123
4.3. Metodología y diseño	127
Capítulo 5: Estudios realizados	129
5.1 ESTUDIO 1. Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas iniciados, campeones y super-campeones	131
5.1.1. Descripción de la población muestra	131
5.1.2. Variables e instrumentos de medida	131
5.1.3. Procedimiento	134
5.1.4. Análisis de datos	134
5.1.5. Resultados del Estudio 1	135
5.2 ESTUDIO 2. Relación entre la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada y el rendimiento deportivo en piragüistas	140
5.2.1. Descripción de la población muestra	140
5.2.2. Variables e instrumentos de medida	140
5.2.3. Procedimiento	141
5.2.4. Análisis de datos	141
5.2.5. Resultados del Estudio 2	142
5.3 ESTUDIO 3. Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento deportivo de piragüistas super-campeones	146
5.3.1. Descripción de la población muestra	146
5.3.2. Variables e instrumentos de medida	146
5.3.3. Procedimiento	147
5.3.4. Análisis de datos	147
5.3.5. Resultados del Estudio 3	147
Capítulo 6. Discusión, conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro	151
6.1 Discusión	154
6.2. Conclusiones	161
6.3 Limitaciones de la investigación	165
6.4. Perspectivas de Futuro	166
Bibliografía	167

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de inteligencia del simposio de 1921	31
Tabla 2. Definiciones de inteligencia del simposio de 1986	32
Tabla 3. Atributos de inteligencia simposios de 1921 y 1986	33
Tabla 4. Investigaciones relacionadas con la cognición, el intelecto y la motricidad	36
Tabla 5. Definiciones de emoción	42
Tabla 6. Síntesis de los estudios sobre IE y deporte (Laborde et al., 2015)	68
Tabla 7. Cuadro resumen estudios relacionados con al IE en el deporte	76
Tabla 8. Cuadro resumen estudios relacionados con la motivación autodeterminada en el deporte	93
Tabla 9. Cuadro resumen estudios relacionados con la motivación de logro en el deporte	101
Tabla 10. Cuadro resumen estudios relacionados con la satisfacción con los resultados deportivos	104
Tabla 11: Resumen de los objetivos e hipótesis de los estudios	136
Tabla 12. Medias, desviaciones típicas y puntuaciones z del Estudio 1	136
Tabla 13. Media, desviación típica y correlaciones bivariadas del Estudio 2	143
Tabla 14. Media, desviación típica y tamaño del efecto del Estudio 3	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teorías de la emoción	41
	46
Figura 2. Formulación de la teoría del impulso de Spence y Spence	46
Figura 3. Hipótesis de la U invertida	59
Figura 4. Modelo inicial de Salovey y Mayer	61
Figura 5. Modelo de IE de Cuatro Ramas de Mayer y Salovey	84
Figura 6. Modelo jerárquico de Maslow	85
Figura 7. Modelo teórico de la Autodeterminación	86
Figura 8. Continuum de la Amotivación	87
Figura 9. Continuum de la Motivación Extrínseca	88
Figura 10. Continuum de la Motivación Intrínseca	88
Figura 11. Continuum de la autodeterminación y los diferentes tipos de motivación	88
Figura 12. Diferencias en orientación de meta del Estudio 1	137
Figura 13. Diferencias en satisfacción con los resultados deportivos del Estudio 1	138
Figura 14. Diferencias en inteligencia emocional del Estudio 1	138
Figura 15. Diferencias en motivación autodeterminada del Estudio 1	139
Figura 16. Parámetros del modelo de ecuaciones estructurales del Estudio 2	145
Figura 17. diferencias en empatía entre los campeones y los super-campeones	148
Figura 18. Diferencias en reconocimiento emocional entre los campeones y los super-campeones	149
Figura 19. Diferencias en regulación y control emocional entre campeones y los super-campeones	150
Figura 20. Diferencias en años de práctica entre campeones y los super-campeones	150
Figura 21. Cuadro resumen estructura de la discusión	155

ANTECEDENTES PERSONALES

Antecedentes Personales

Este trabajo es fruto de la colaboración con el grupo IKERKI 05/30 y de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Psicología del Deporte que a lo largo de este documento se irá concretando.

IKERKI 05/30 es un grupo de investigación multidisciplinar adscrito al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UPV/EHU, dirigido actualmente por la Dra. Silvia Arribas Galarraga y en el cual, desde hace unos años, vengo colaborando como investigador en varios proyectos.

Durante más de 15 años fui piragüista de élite y en ese periodo conseguí numerosos méritos deportivos, entre ellos, un título de campeón de Europa y dos títulos de campeón mundial. A su vez, logré clasificarme para los Juegos Olímpicos de Londres 2012, pero ese mismo año perdí la plaza contra el cuádruple medallista olímpico, Saúl Craviotto. Aquél momento marcó un punto de inflexión en mi carrera deportiva y comenzó mi transición hacia el mundo académico. En 2015 fui contratado por la Real Federación Española de Piragüismo como director técnico para liderar el proyecto olímpico de Rio 2016. Muchos de los conocimientos adquiridos a lo largo del proceso de investigación para esta tesis doctoral fueron transferibles a la gestión de mis propias emociones, a la gestión de las emociones de los demás y a motivar a las personas de mi equipo para que brillasen en los momentos clave. Durante ese año, tuve la enorme fortuna de que, bajo mi coordinación y dirección, el equipo olímpico español obtuviese los mejores resultados de su historia logrando 3 medallas de oro, 1 medalla de bronce y 4 diplomas olímpicos.

La presente tesis surge debido a la necesidad de su autor de responder a preguntas que durante sus años como deportista de élite no supo responder, como, ¿por qué los campeones, a pesar del estrés interno y externo a los que están sometidos, responden tan eficientemente en la competición?, o, en una competición importante, si todos los finalistas llegan en un estado de forma óptimo y con registros muy similares, ¿qué diferencia a los mejores de los demás?, u otras como, ¿por qué los

campeones son capaces de tolerar la dureza de los entrenamientos durante tantos años?, y, ¿por qué tras un "bache" en su carrera deportiva consiguen volver a donde estaban e incluso logran superarse?. A su vez, durante la redacción de esta tesis doctoral fueron surgiendo otras cuestiones de índole práctica y educativa, como, ¿qué podemos hacer para que nuestros deportistas desarrollen y manifiesten todo su potencial?, ¿cómo lograr que los estados psicológicos de nuestros deportistas sean los óptimos tanto para el deporte como para la vida?, o, ¿qué podemos hacer para que nuestros deportistas afronten las dificultades de la mejor manera y salgan reforzados tras los golpes?

Las necesidades de acotación y viabilidad de cualquier proyecto de investigación conducen a la elección del objeto de estudio tras un análisis de la situación y una profunda reflexión. Así pues, se ha considerado oportuno argumentar los motivos que nos han conducido a centrarnos en las diferencias psicosociales de piragüistas súper-campeones, campeones e iniciados como elemento central de esta investigación por los siguientes motivos:

- La identificación del doctorando con el tema desde tres perspectivas: 1) debido a su experiencia como deportista super-campeón, 2) por su formación como maestro y su experiencia como docente universitario, y 3) por su experiencia como entrenador de jóvenes promesas y posteriormente como director técnico de piragüistas del más alto nivel internacional.
- El interés por descubrir las diferencias entre los deportistas más excelentes y aquellos que aspiran a serlo.
- El interés por la aplicabilidad de los resultados obtenidos tras estas investigaciones con el fin de favorecer la preparación de formadores y entrenadores, para incidir en la mejora de la preparación mental de los jóvenes deportistas en su camino hacia la excelencia.

INTRODUCCIÓN

En esta investigación se utiliza el masculino como género “no marcado” o “neutro” (R.A.E.), salvo disposición contraria específica. Así pues debe entenderse que el masculino, con referencia a toda persona física, también implica el femenino.

Introducción

Cada día, millones de jóvenes se inician en un deporte con el sueño de lograr competir en unos Juegos Olímpicos, pero lo cierto es que, cada 4 años, de entre todos los millones de deportistas que compiten en las diferentes modalidades olímpicas, sólo unos 10.000-10.500 deportistas logran cumplir ese sueño de competir en unos Juegos Olímpicos. En base a los resultados obtenidos por diferentes investigaciones, se puede afirmar que aquellos deportistas que logran participar en unos Juegos Olímpicos muestran algunas características que son innatas, y a su vez, otras que han sido aprendidas y desarrolladas, las cuales facilitan a ese deportista llegar a lo más alto en su deporte. Existen considerables evidencias científicas desde hace décadas que atestiguan el papel determinante que juegan los factores psicológicos en el alto rendimiento. Autores como Orlick y Partington (1988) identificaron algunos "factores de éxito" como por ejemplo, altos niveles de compromiso, definición de metas a largo y corto plazo, o la atención mientras se realiza la tarea. Factores éstos, que hacen diferenciar a aquellos deportistas de más éxito de los demás. Otros autores como Collins, MacNamara y McCarthy (2015) los identifican como Súper Campeones, Campeones y Casi-campeones en base a su rendimiento, al desarrollo de sus habilidades, y a sus capacidades psicológicas de superación y afrontamiento de las adversidades (Collins, MacNamara y McCarthy, 2016).

Asimismo, en la actualidad, los aspectos cognitivos y emocionales comienzan a verse como sistemas complementarios en vez de procesos antagónicos. Así como las emociones influyen en el pensamiento, los pensamientos también influyen en los estados emocionales (Mayer, Caruso y Salovey, 2016; Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2011). Mayer, Caruso y Salovey (1999, 2016), proponen que la inteligencia emocional (IE) es una capacidad o habilidad cognitiva que, gracias a un adecuado procesamiento de la información sensorial, permite una mejor adaptación de las personas a su entorno, y por tanto, en el contexto de la investigación, debería ser evaluada con medidas de rendimiento (Petrides, 2011). Por otro lado, Schutte,

Malouff y Bhullar (2009) definen la IE como un conjunto de autopercepciones, disposiciones y motivaciones que comparten algunos elementos con los principales rasgos de la personalidad (Petrides, Pérez-González y Furnham, 2007; Petrides, Pita y Kokkinaki, 2007). En el ámbito del deporte, existen numerosas evidencias que confirman que la IE influye positivamente en la participación deportiva, en su continuidad en el tiempo y en la frecuencia en la que se realiza dicha actividad (Laborde, Guillén y Watson, 2017). A su vez, juega un papel importante en muchos de los aspectos que influyen en el rendimiento deportivo (Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Laborde, Guillén y Watson, 2017) puesto que los deportistas experimentan ansiedad y estrés en la alta competición (Mellalieu, Neil, Hanton y Fletcher, 2009) y la IE se asocia positivamente con las emociones que mejoran el rendimiento en momentos previos a la competición (Lane, Devonport, Soon, Karsai, Leibinger y Hamar, 2010; Lu, Li, Hsu y Williams, 2010). Por otro lado, la IE se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés en el deporte, lo cual influye positivamente en el rendimiento (Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Laborde, You, Dosseville y Salinas, 2012; Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert y Achtehn, 2014).

En relación a las teorías relacionadas con la motivación, existe una teoría que ha generado un gran interés para el ámbito deportivo: la teoría de la Autodeterminación. Esta teoría es el resultante del estudio empírico de la motivación humana y de la personalidad en contextos sociales que diferencian la motivación en términos de autonomía o control (Deci y Ryan, 2012). Dicha teoría establece que la motivación varía a lo largo de un *continuum* que va desde la amotivación, o la falta de motivación, hasta la motivación intrínseca, referida a la participación en una actividad por el placer y por la satisfacción que supone la participación en dicha actividad (Ryan y Deci, 2000a; 2002). Existen numerosas evidencias que indican que unos mayores índices de motivación autodeterminada aumentan generalmente las opciones de éxito y de llegar a la élite deportiva (Guillet, Vallerand y Paty, 2013). A su vez, los perfiles motivacionales compuestos por moderados y altos niveles de autodeterminación, pueden resultar en un mayor rendimiento deportivo, así como un mejor ajuste emocional a lo largo del tiempo (Martinet y Decret, 2015). Asimismo, las

competencias de autocontrol motivadas por la autodeterminación ofrecen un mayor beneficio a los jóvenes deportistas de élite (Jordalen, Lemyre y Durand-Bush, 2016).

Por otro lado, dentro del ámbito deportivo, existe otra teoría de la motivación conocida como la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984; Ames y Archer, 1988), la cual ha sido estudiada y empleada extensamente en numerosas investigaciones (Duda, 2001; Jaakkola, Ntoumanis y Liukkonen, 2016; Healy, Ntoumanis y Duda, 2016; Healy, Ntoumanis, Stewart y Duda, 2015; Madigan, Stoeber y Passfield, 2017; Mascret, Elliot y Curry, 2015; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, Van Yperen, Blaga y Postmes, 2014). Esta teoría propone que existen dos tipos de orientación motivacional: la orientada a la tarea o maestría, en la que el deportista se mueve por el deseo de saber y por el reto o interés por aprender; y la orientada al ego, en la que se busca la consecución de metas extrínsecas como la obtención de marcas, recompensas, juicios positivos, aprobación de los otros significativos, y evitación de las valoraciones negativas. Asimismo, las metas de logro son un prerrequisito esencial dentro del desarrollo de deportistas jóvenes y son fundamentales a la hora de mantener al deportista motivado, disfrutando de la actividad y haciendo deporte (Atkins, Johnson, Force y Petrie, 2015; Gardner, Vella y Magee, 2016; Rottensteiner, Tolvanen, Laakso y Konttinen, 2015). A su vez, los deportistas orientados a la tarea, se sienten más habilidosos y afrontan las próximas competiciones como retos a superar (Stavrou, Psychountaki, Georgiadis, Karteroliotis y Zervas, 2015).

En relación al deporte de competición, Rees, Hardy, Güllich, Abernethy, Côté, Woodman, Montgomery, Laing y Warr (2016) afirman que existen numerosas evidencias en trabajos realizados con deportistas de élite (Oldenziel, Gagne y Gulbin, 2003; Jones, Hanton y Connaughton, 2002) y deportistas súper-élite (Bush y Salmela, 2002; Gould, Dieffenbach y Moffett, 2002; Hemery, 1991; Orlick, 1988) que sugieren que este tipo de deportistas muestran una fuerte orientación a la tarea a la hora de basar sus percepciones de competencia en mejoras personales. No obstante, los deportistas de nivel no-élite (Abrahamsen, Roberts y Pensagaard, 2008), élite junior (Cervelló, Rosa y Calvo, 2007), élite (Pensagaard y Roberts, 2003) y súper-élite (Hemery, 1991; Ripol, 1993), también muestran una fuerte orientación al ego a la

hora de formular percepciones de competencia mediante la comparación de sus propias habilidades con las de los demás. Estas afirmaciones son consistentes con los resultados obtenidos en otros estudios, los cuales confirman que los deportistas expertos muestran altos niveles de orientación de meta orientados tanto a la tarea como al ego (Cecchini, González, Méndez, Fernández-Río, Contreras y Romero, 2008; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Ruiz-Juan, Gómez-López, Pappous, Cárceles y Allende, 2010; Santos-Rosa, García, Jiménez, Moya y Cervelló, 2007; White y Duda, 1994).

Por otra parte, la satisfacción en el deporte es un estado que provoca sensación de plenitud (Gabana, Steinfeldt, Wong y Chung, 2017) y la satisfacción con el rendimiento obtenido es una variable motivacional que determina muchas de las conductas, cogniciones y sentimientos afectivos que se desarrollan en un entorno de logro como el deportivo (Nicholls, Polman y Levy, 2012). Asimismo, la satisfacción incide sobre la persistencia en la realización de las actividades, facilita la dinámica del esfuerzo y aumenta el nivel de aprendizaje, de manera que los deportistas que se autoevalúan en función de haber mejorado en la ejecución de su tarea, independientemente del resultado final, tienden a sentirse más satisfechos con el rendimiento obtenido, pues comprenden que ganar o perder, está fuera de su control, mientras que mejorar la ejecución, sí lo está (Santos-Rosa, García, Jiménez, Moya, y Cervelló, 2007). Existen numerosos trabajos cuyos autores coinciden en afirmar que los determinantes de la satisfacción y la diversión que experimenta el jugador en los contextos de entrenamiento y de competición pueden variar dependiendo de la meta de logro adoptada, de manera que los deportistas orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la actividad deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse superiores a los demás y, cuando obtienen una aprobación social por parte de sus otros significativos; mientras que, los deportistas que se encuentran orientados a la tarea, se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les aportan el aprendizaje o mejora del dominio de las técnicas deportivas (Lochbaum y Roberts, 1993; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernández-Río, Alonso y Saborit, 2016; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonyon,

1995; Schwebel, Smith y Smoll, 2016; Treasure y Roberts, 1994; Verner-Filion, Vallerand, Amiot y Mocanu, 2017).

Por otro lado, en los últimos años se ha abierto un relevante debate dentro y fuera del mundo académico en relación a la identificación de los factores de adquisición y/o predisposición que pueden guiar a una persona a través de un proceso adaptativo hacia unos altos niveles de rendimiento y, en última instancia, a lograr unos conocimientos especializados (Baker y Young, 2014; Ericsson, 2016; McNamara, Hambrick y Oswald, 2014; Rousmaniere, Goodyear y Miller, 2017). La teoría más conocida a la hora de abordar estas cuestiones fue desarrollada por Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), denominada como la Teoría de la Práctica Deliberada. Según sus autores, el desarrollo de la experiencia se fundamenta sobre todo en factores del entorno. Este modelo basado en estudios correlacionales, argumenta que el logro del éxito está altamente relacionado con la acumulación de práctica, de modo que, para conseguir el nivel de experto en una disciplina, es necesario mantener dicha práctica de forma deliberada y consistente, durante 10 años, o acumular 10.000 horas de práctica (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Nandagopal y Roring, 2009; Ericsson, Prietula y Cokely, 2007; Ericsson y Pool, 2016).

Esta teoría ha despertado un gran interés entre los investigadores del ámbito deportivo, sobre todo en relación a la pregunta de si una práctica de calidad prolongada en el tiempo es suficiente para lograr un rendimiento experto, ya que, de ser así, puede tener importantes implicaciones a la hora de plantear la formación y la selección de deportistas. Según Ward, Hodges, Williams y Starkes (2004), la práctica deliberada es un vehículo necesario para alcanzar niveles excepcionales de rendimiento en el deporte. Asimismo, en una revisión llevada a cabo por Baker y Young (2014) sobre los últimos 20 años desde la concepción de la Teoría de la Práctica Deliberada, los autores indican que, si bien existe una fuerte relación entre el entrenamiento y el desarrollo de habilidades, lo cual reafirma la necesidad de un entrenamiento continuo, existen nuevos factores emergentes (Abernethy, Farrow y Berry, 2003; Sternberg, 1996; Tucker y Collins, 2012) que hacen pensar que los

modelos que proponen que con el mero hecho de entrenar se adquiere la calidad de experto, deberían ser revisados.

De igual manera, numerosos investigadores han estudiado si existe o no una ventaja por parte de las personas con experiencia y pericia en el deporte debido al manejo de sus propios recursos psicológicos. Entre estos estudios, se profundizó en variables psicológicas tales como la capacidad de superación (Hodges, Ford, Hendry y Williams, 2017), el control atencional (Cocker, 2017; Hüttermann y Memmert, 2017), la toma de decisiones (Rousmaniere, Goodyear, Miller y Wampold, 2017), la calidad de la reflexión y conocimiento procedimental (Domínguez, Arroyo, González y Álvarez, 2010) y otras variables psicológicas (Swann, Crust, Jackman, Vella, Allen y Keegan, 2017; Toering, 2017).

Estos resultados nos llevan en un primer momento a estudiar estas variables psicosociales en piragüistas de diferentes niveles de rendimiento deportivo y de experiencia en su modalidad deportiva. Con el fin de profundizar en estas diferencias, y después de realizar una amplia revisión bibliográfica sobre la relación de estas variables y el rendimiento deportivo, consideramos importante estudiarlas con una población nacional e internacional.

En el presente estudio se pretende investigar las diferencias de inteligencia emocional, motivación autodeterminada, motivación de logro y satisfacción por los resultados deportivos de piragüistas súper campeones, campeones e iniciados. Para ello, se estudiará por un lado si los deportistas expertos (súper-campeones y campeones) presentan niveles más altos de inteligencia emocional, orientación de meta, motivación autodeterminada y satisfacción por los resultados deportivos que los iniciados. A su vez, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras esta primera investigación, se estudiará si la motivación autónoma ejerce un papel determinante en el rendimiento deportivo y si la inteligencia emocional media entre la motivación autónoma y el rendimiento. Dentro de esta segunda investigación, se analizará si existen diferencias en las puntuaciones de inteligencia emocional entre hombres y mujeres. Por último, en base a los dos estudios anteriores, se estudiará si la inteligencia emocional resulta determinante en la obtención de resultados deportivos

de piragüistas del más alto nivel de competición internacional y si existe una relación significativa entre los años de práctica y el rendimiento.

Para estudiar lo anteriormente manifestado, la investigación se ha estructurado en dos partes. La primera parte comienza con la fundamentación teórica, en la cual se revisa la literatura científica en torno a las variables de inteligencia emocional, motivación autodeterminada, orientación motivacional, satisfacción con los resultados deportivos, práctica deliberada, paradigma experto-novato, y la relación de todas estas variables con el rendimiento deportivo. A partir de esta revisión, en la segunda parte de la investigación, se desarrollarán los tres estudios empíricos citados anteriormente, en los cuales se diseñan las investigaciones, se formulan los objetivos y se plantean las hipótesis. Seguidamente se describen las características de la muestra, los instrumentos utilizados y el procedimiento para la recogida de los cuestionarios para cada investigación. Posteriormente, se describen las variables e instrumentos empleados, el procedimiento, los análisis de datos y los resultados. Por último, se discuten los resultados, comprobando específicamente para cada uno de los tres estudios si se cumplen o no las hipótesis formuladas, se extraen las conclusiones y se exponen las limitaciones que se hallaron en la materialización de la investigación. Para finalizar se propusieron las perspectivas de futuro.

PRIMERA PARTE:
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

La inteligencia, las emociones y la
inteligencia emocional

1. LA INTELIGENCIA, LAS EMOCIONES, Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En este primer capítulo se revisan diversos estudios de referencia relacionados con la inteligencia, las emociones, y la inteligencia emocional. Al comienzo de cada punto se exponen los antecedentes históricos, así como la definición de los conceptos que se utilizarán a lo largo de todo el documento.

Por último, se muestra una revisión de la literatura que relaciona cada una de estas tres variables con el deporte y la actividad física, y se señalan algunos de los instrumentos psicométricos más utilizados para medir la inteligencia emocional en el deporte.

1.1. LA INTELIGENCIA

El estudio de la inteligencia ha fascinado durante siglos a académicos, científicos, educadores y pensadores. Durante los últimos 3000 años de historia escrita, la inteligencia ha sido definida de muchas formas. Entre ellas, como la capacidad para el pensamiento abstracto, la comunicación, la comprensión, la planificación, el aprendizaje, el razonamiento, y sobre todo, la resolución de problemas.

Uno de los pioneros en el estudio de la inteligencia fue Juan Huarte De San Juan, quién en el Siglo XVI observó que a la hora de resolver un problema, algunas personas optaban por imaginar la solución, mientras que otras recurrían a la memoria para identificar aquellas soluciones que habían funcionado en el pasado. Huarte De San Juan definió el entendimiento como una capacidad independiente que hacía que una persona pudiera ser ingeniosa sin necesidad de comprender una situación en su totalidad (Huarte De San Juan, 1575). A su vez, Huarte De San Juan introdujo otro planteamiento moderno como la necesidad de una explicación biológica acerca de la inteligencia. Esta idea se ha mantenido hasta la actualidad, y hoy en día se están llevando a cabo multitud de investigaciones que estudian la relación entre el cerebro y los comportamientos inteligentes (Ferguson, Anderson y Spreng, 2017; Hearne, Mattingley y Cocchi, 2016, Shearer y Karanian, 2017). Por último, propuso un método

para evaluar la inteligencia basado en la filosofía aristotélica y en la medicina hipocrático-galénica (Huarte De San Juan, 1575).

Posteriormente, Sir Francis Galton (1869), médico, matemático y explorador de la época victoriana, realizó numerosas investigaciones en el campo de la inteligencia. Influenciado por la teoría de la evolución por selección natural de Charles Darwin (1859), expuso como idea central de su teoría que la inteligencia humana era sobre todo hereditaria, y analizó a la inteligencia de aquellas familias que ocupaban posiciones de liderazgo en la sociedad británica. A su vez, Galton propuso que la inteligencia podía ser medible y comenzó a elaborar algunos instrumentos para analizarla (Goldstein, 2012).

A principios del Siglo XX, el francés Alfred Binet desarrolló junto a Theodore Simon el primer test de evaluación de la inteligencia para emplearlo en las escuelas parisinas (Binet y Simon, 1905, 1908; Binet, 1911). La idea de la educación universal había sido aceptada y algunos alumnos parecían no responder adecuadamente a los requerimientos académicos de la escuela (Nicolas, Adrieu, Croizet, Sanitioso y Burman, 2013). Posteriormente, esta escala se popularizó en los Estados Unidos con la versión de Lewis Terman (1916) conocida como la escala Stanford-Binet.

Cada vez iban creándose más escalas psicométricas para medir la inteligencia pero los teóricos de la época no lograban llegar a un consenso acerca de su definición. En un simposio sobre el estudio de la inteligencia celebrado en el año 1921, el propio Lewis Terman no conseguía acordar con Edward Thorndike, otro de los psicólogos más reputados de principios del siglo XX, una definición conjunta de inteligencia. Para el primero, ésta consistía en la habilidad de pensar de forma abstracta, mientras que para el segundo, la inteligencia estaba más relacionada con el aprendizaje y con la capacidad de responder a las diferentes cuestiones de la vida (Thorndike, 1921). A su vez, Rudolf Pinter (1921) opinaba que ésta era la capacidad para adaptarse de forma adecuada a situaciones relativamente nuevas para la vida. El simposio fue organizado por la *Journal of Educational Psychology* bajo el loable pretexto de lograr una definición de inteligencia para, posteriormente, buscar medidas de evaluación de la inteligencia y predecir el rendimiento en función de esta medida. Para ello, se contó

con la presencia de 14 expertos en la materia, los cuales no consiguieron llegar a un consenso. Algunas de las definiciones pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 1. *Definiciones de inteligencia. Simposio de 1921. Traducido de Sternberg (2000)*

Definición	Autor	Año
El poder de dar una respuesta adecuada desde el punto de vista de la verdad y de los hechos.	Thondike, E.L.	1921
La capacidad de pensar de forma abstracta.	Terman, L.M.	1921
Capacidad sensorial, capacidad de reconocimiento perceptivo, rapidez, rango o flexibilidad de asociación, facilidad e imaginación, amplitud de atención, rapidez o viveza en la respuesta.	Freeman, F.N.	1921
Capacidad para aprender o haber aprendido a adaptarse al entorno.	Colvin, S.S.	1921
Capacidad para adaptarse adecuadamente a nuevas situaciones en la vida.	Pintner, R.	1921
Capacidad para el conocimiento y el conocimiento adquirido.	B.A.C. Henmon	1921
Mecanismo biológico por el cual se unen y se forman efectos de complejidad de estímulos creando un efecto de comportamiento unificado.	J. Peterson	1921
La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, la capacidad para redefinirlo a la luz del ensayo y error experimentado imaginariamente, y la capacidad para convertir el ajuste instintivo modificado en un comportamiento abierto que favorezca al individuo como animal social.	Thurstone, L.L.	1921
La capacidad para adquirir capacidad.	Woodrow, H.	1921
Sensación, percepción, asociación, memoria, imaginación, discernimiento, juicio y razonamiento.	N.E. Haggerty	1921
La capacidad para aprender o beneficiarse de la experiencia.	W.F. Dearborn	1921

Años más tarde, los investigadores Robert Sternberg y Douglas Detterman organizaron un segundo simposio persiguiendo los mismos objetivos de su antecesor: lograr un consenso en la definición de inteligencia. En esta segunda edición, los teóricos de 1986 optaron por una definición de inteligencia multidimensional bajo una perspectiva no-factorial centrada en conocimientos y procesos cognitivos generales y específicos que se emplean en situaciones tanto prácticas como académicas (Pellegrino y Goldman, 1990). Algunas definiciones propuestas en este simposio se pueden ver reflejados en la siguiente tabla:

Tabla 2. Definiciones de inteligencia. Simposio de 1986. Tomado de Sternberg y Detterman (1986)

Definición	Autor	Año
Cualidad del comportamiento adaptativo en la medida en que este represente formas eficaces de ajuste a las demandas de un medio constante de cambio. Lo que constituye el comportamiento adaptativo varía entre especies, y con el contexto en el que vive cada organismo.	Anastasi, A.	1986
Conjunto de aptitudes implicadas en el logro de metas racionalmente elegidas, sean estas las que sean.	Baron, J.	1986
El producto final del desarrollo individual en el campo de la cognición psicológica, y que la distingue del funcionamiento motor, afectivo, motivacional y social. Esta inteligencia, como producto final, es adaptativa para un grupo cultural determinado en la medida en que permite a sus miembros, funcionar de forma eficaz en un contexto ecológico dado.	Berry, J.	1986
Concepto que reside en la mente de una sociedad entendida en sentido amplio, y que la naturaleza de dicho concepto depende de ésta.	Carrol, J.	1986
Se define en términos de diferencias individuales en competencia mental en tareas cognitivas estadísticamente asociadas a variables personales.	Hunt, E.	1986
Aptitud o destreza para solucionar problemas o diseñar productos que son valorados dentro de una o más culturas.	Gardner, H	1986
Juicio o atribución comparable a los juicios que diariamente se realizan sobre las personas físicamente atractivas, bien informadas, simpáticas o tímidas.	Goodnow, J.	1986
Conjunto de mecanismos muy importante mediante los cuales adquirimos nuevos conocimientos y destrezas.	Butterfield, E.C.	1986
La suma total de procesos cognitivos que implican planificación y codificación de la información y activación de la atención.	Das, J.P.	1986
Una eficiencia o una capacidad para el rendimiento cognitivo intelectual.	Glaser, R.	1986
Conjunto limitado de aptitudes independientes que actúan como un sistema complejo.	Detterman, D.K.	1986

Los académicos del simposio de 1986 pusieron mayor énfasis en la metacognición, en los procesos ejecutivos, el conocimiento y su interacción con los procesos mentales y el contexto, sobre todo en relación al valor que se le da a la inteligencia en una cultura específica. A modo de resumen se muestran en la tabla 3 los atributos más mencionados en ambas ediciones.

Tabla 3. Atributos de inteligencia. Simposios de 1921 y 1986. Tomado de Pellegrino y Goldman (1990)

	% Menciones	
	1986	1921
Procesos de mayor nivel	50	57
Qué se valora culturalmente	29	0
Procesos ejecutivos	25	7
Procesos elementales	21	21
Conocimiento	21	7
Efectividad/ respuestas de éxito	21	21
Metacognición	17	7
Proceso - conocimiento interacción	17	0
Capacidad para aprender	17	29
Capacidades discretas	17	7
G	17	14
Difícilmente definible, no hay un constructo	17	14
Adaptación al entorno	13	29
Velocidad de procesamiento	13	14
Rendimiento automatizado	13	0
Capacidades innatas	13	7
Mecanismos fisiológicos	8	29
Manifestaciones del mundo real	8	0
Limitado a las capacidades académicas/cognitivas	8	14

Como puede observarse en la tabla 3., aún habiendo seguido una línea de debate similar en ambos simposios, los expertos no coincidieron en establecer una definición conjunta y consensuada de lo que es y para lo que sirve la inteligencia.

En el año 1994, la revista Wall Street Journal publicó una declaración editorial que contaba con el aval de 52 investigadores de diferentes países y que contenía 25 puntos básicos sobre el estudio científico de la inteligencia (Gottfredson, 1997). Esta declaración tenía como objetivo rebatir las conclusiones presentadas en los medios de comunicación a raíz de la controversia surgida por la publicación de *The Bell Curve* (Hernstein y Murray, 1994). Los expertos que firmaron este documento definieron la inteligencia como una capacidad mental general que, entre otras cosas, implica la

capacidad para razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia (Gottfredson, 1997). Ese mismo año, el Consejo para Asuntos Científicos de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association) consideró que debía elaborarse un informe más profundo y formó un comité de expertos para que realizara dicho informe (Neisser et al., 1996). De este informe surgió la siguiente definición:

Las personas difieren las unas de las otras en habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de "inteligencia" es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos (p. 77).

Además, de las definiciones recogidas por los expertos que participaron en ambos simposios, durante el último siglo y medio ha habido muchísimas más. Una de las más famosas o infames, dependiendo del punto de vista, tal y como lo describe Sternberg (2000), fue la propuesta por Boring (1923) quien dijo que la inteligencia es aquello que miden los test de inteligencia. Menos provocadora fue la definición propuesta por Anastasi (1992) quien expuso que la inteligencia no era una capacidad unitaria e individual sino que era un compuesto de múltiples funciones y que el término denotaba una combinación de capacidades necesarias para la supervivencia y el progreso dentro de una cultura en particular. En una línea similar de integrar múltiples facetas, Gardner (1993) definió la inteligencia como la capacidad para resolver problemas o crear productos que son valorados en uno o en más de un contexto cultural. Por otro lado, una de las definiciones más actuales es la propuesta dentro de la teoría de la inteligencia del éxito de Sternberg (2014) y Grigorenko y

Sternberg (2016), quienes la definen como la capacidad que tiene una persona de alcanzar sus objetivos en la vida, dentro de su contexto sociocultural, sacando el máximo rendimiento a sus fortalezas y corrigiendo y compensando sus flaquezas para así, adaptarse, formarse, y escoger entornos mediante la combinación de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 2003, 2009; Sternberg, Grigorenko y Jarvin, 2007; Sternberg, Jarvin y Grigorenko, 2009).

1.1.1. El estudio de la inteligencia en el deporte

Hasta la llegada de la teoría de la inteligencia emocional aplicada e investigada en el deporte en la década de 1990, concepto que se analizará con mayor profundidad en la tercera parte de este capítulo y que ha captado la atención de muchos investigadores, la mayoría de estudios que relacionaban el deporte y la actividad física con la inteligencia se centraban sobre todo en el estudio de la toma de decisiones y las conductas motrices.

Uno de los investigadores pioneros en el estudio de las conductas motrices fue Piaget (1956), quien, entre otras temáticas relacionadas con el desarrollo infantil, estudió la relación entre la inteligencia y el comportamiento motor en los niños. Según este autor, los movimientos infantiles toman parte en el desarrollo cognitivo infantil y su importancia decrece a medida que los niños acceden a posibilidades más elevadas de abstracción.

Según Ruiz-Pérez (1992), existen al menos cuatro líneas de investigación relacionadas con la cognición, el intelecto y la motricidad:

- 1) Inteligencia, rendimiento motor y éxito académico.
- 2) Cognición, percepción y motricidad.
- 3) Hipótesis psicomotora. Verificación de postulados, tópicos e intuiciones del desarrollo perceptivomotor.
- 4) Comprensión de los procesos subyacentes a las actuaciones hábiles y cómo estos procesos se manifiestan a lo largo del desarrollo.

Algunas de las investigaciones más relevantes se pueden ver resumidas en la tabla 4.

Tabla 4. Investigaciones relacionadas con la cognición, el intelecto y la motricidad

Línea de investigación 1: inteligencia, rendimiento motor y éxito académico	
Conclusiones generales	Autores
Estas relaciones no están claras. Sobre todo, a medida que los niños tienen más edad las relaciones disminuyen. Ismail y Gruber (1967) concluyen que la velocidad, la potencia, la precisión y la fuerza no se relacionan con la inteligencia.	Lerch, 1974; Craty, 1972; Ismail y Gruber, 1967
Línea de investigación 2: cognición, percepción y motricidad	
Conclusiones generales	Autores
Algunas de las conclusiones generales fueron que las relaciones eran mínimamente positivas hasta los 6-7 años de edad. Que en niños menores de 5 años era posible predecir el funcionamiento cognitivo y el rendimiento intelectual a partir del rendimiento motor. A partir de los 5 años resultaba imposible. Que las correlaciones eran más elevadas cuando se consideraba la motricidad fina. Y que las relaciones eran mayores entre las poblaciones deficiente y los de aprendizaje más lento.	Belka y Williams, 1979; Chissom, Thomas y Biassotto, 1972; Singer y Brunk, 1967
Línea de investigación 3: hipótesis psicomotora. Verificar postulados, tópicos e intuiciones del desarrollo perceptivomotor	
Conclusiones generales	Autores
Kavale y Mattson (1983) realizaron un meta-análisis y evidenciaron que de los 180 estudios analizados, 83 mostraban una validez interna poco aconsejable. Aquellas que superaban este criterio, mostraban que los resultados eran mejores que en los grupos de control. En definitiva, las evidencias no parecían aclarar esta cuestión.	Kephart, 1960; Barsch, 1965; Getman, 1965; Delacato y Doman, 1959)
Línea de investigación 4: comprensión de los procesos subyacentes a las actuaciones hábiles y cómo estos procesos se manifiestan a lo largo del desarrollo	
Conclusiones generales	Autores
Wade y Whiting (1986) concluyeron que las habilidades motrices no requerían de menos capacidades de procesos generales que las habilidades cognitivas.	Connolly, 1970; Kelso y Clark, 1982; Wade y Whiting, 1986.

Por otra parte, los primeros estudios sobre la toma de decisiones en el deporte se llevaron a cabo en contextos de laboratorio en los que los investigadores intentaron reproducir situaciones que podrían requerir de procesos perceptivo-cognitivos relevantes para el deporte (Bard, Fleury y Carriere, 1980; Bard y Fleury, 1976; Alain y Proteau, 1978, 1980; Goulet, Bard y Fleury, 1989). Una de las investigaciones de referencia fue la llevada a cabo por Chase y Simon (1973), quienes analizaron los procesos de toma de decisión de jugadores de ajedrez expertos. En una línea similar, otros académicos realizaron estudios sobre la detección de señales basadas en la teoría de Tanner y Swets (1954), como el realizado por Allard y Starkes (1980), los patrones visuales de los deportistas (Goulet, Bard y Fleury, 1989), el empleo de señales perceptivas relevantes en deportes de raqueta (Abernethy y Russell, 1987), o el análisis de la estructura del conocimiento que los deportistas poseen y emplean a la

hora de tomar decisiones (French y Thomas, 1987).

Asimismo, una de las relaciones más directas entre la inteligencia y el deporte la estableció Howard Gardner (1999), al proponer dentro de su teoría de las inteligencias múltiples la inteligencia corporal-cinestésica. Según este autor, la inteligencia corporal-cinestésica es la habilidad de emplear todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, y a su vez, este tipo de inteligencia facilita el manejo de las manos para crear formas u objetos. Dentro de ella se encuentran incluidas destrezas como la fuerza, la velocidad, la coordinación, la habilidad, el equilibrio, la flexibilidad, así como la habilidad cinestésica del discernimiento de medidas y volúmenes. A su vez, la inteligencia cinestésica muestra la sensibilidad de una persona para expresarse a través del lenguaje no verbal, en el cual están inmersos los movimientos corporales y el manejo de objetos, y supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo o su totalidad para resolver problemas o crear productos.

Por otro lado, Sternberg (2000) destaca que lo que subyace a un rendimiento inteligente en los deportes colectivos es la capacidad de reconocer la dinámica del juego, comprender las competencias que dichos deportes requieren en cada momento, saber cómo lograr el éxito, y reconocer qué aspectos son críticos para alcanzar sus objetivos. Según este autor, esto permite la posibilidad de poder hablar de una inteligencia práctica o contextual que permita tener éxito en el deporte.

Relacionado con esta inteligencia contextual, en un estudio llevado a cabo por Ruiz, García, Palomo, Navia y Miñano (2014), los autores indican que el deporte requiere la capacidad de resolver problemas de diferente nivel de complejidad y que la competencia para anticipar, planificar soluciones y llevarlas a cabo, son básicas (Go-Gemser, Visscher, Richard y Lemmink, 2004). Según, Shenk (2010) este hecho requiere una inteligencia ligada al contexto deportivo y diferente de otras inteligencias más valoradas por los ambientes académicos. Asimismo, se han identificado otros tipos de inteligencia como la inteligencia física, propuesta por Nelson (2009), y que hace referencia a la capacidad de escuchar a las sutiles señales del cuerpo y a la capacidad de responder a estas de forma inteligente.

Finalmente, una de las últimas propuestas que relaciona la inteligencia y el

deporte es la conocida como la inteligencia de rendimiento superior (Jones, 2012), que se basa en la capacidad de rendir al más alto nivel de forma constante y prolongada. Tras realizar numerosas entrevistas a deportistas de alto rendimiento y a profesionales de éxito de otros ámbitos, el autor identificó tres temas en común que forman la inteligencia de rendimiento superior: la capacidad de conocer el potencial de uno mismo, la habilidad de funcionar eficazmente en el entorno y la capacidad de saber cómo rendir al más alto nivel.

1.2. LAS EMOCIONES

El estudio de las emociones ha llamado la atención de filósofos, investigadores y psicólogos durante siglos, los cuales han propuesto numerosas teorías para explicar las emociones humanas. Uno de los estudios pioneros acerca de las emociones desde un enfoque científico basado en observaciones fue Charles Darwin (1872), quien describió las principales acciones expresivas en las personas y explicó su origen y desarrollo. Según Darwin, las emociones surgen debido a que, a lo largo de la evolución humana, han sido adaptativas y han permitido a los seres humanos a sobrevivir y a reproducirse. Desde el punto de vista de la teoría de la evolución por selección natural, las emociones motivan a responder rápidamente a estímulos del entorno, lo cual aumenta las probabilidades de supervivencia y de éxito. El interés de Darwin por las emociones, se centró principalmente en los procesos de expresión emocional como los gestos, las posturas o las expresiones faciales. Según explica en su obra (Darwin, 1972), la expresión emocional, cumple funciones de supervivencia, actúa como señal y como preparación para la acción como un medio de transmisión de información acerca de los hechos que puedan darse de inmediato, las cuales influyen en las posibilidades de supervivencia.

Posteriormente, surgen múltiples teorías sobre las emociones. Las más importantes se agrupan en tres categorías: teorías fisiológicas, teorías neurológicas y teorías cognitivas. Las teorías fisiológicas hacen referencia a las respuestas fisiológicas que se dan en el organismo humano debido a la influencia de las emociones, mientras que las teorías neurológicas proponen que la actividad cerebral resulta en respuestas

emocionales; y por último, las teorías cognitivas argumentan que los pensamientos y otros procesos mentales conllevan a la formación de las emociones. Uno de los ejemplos más conocidos sobre la teoría fisiológica de las emociones es la teoría propuesta por los psicólogos William James (1884) y Carl Lange (1887), conocida como la teoría James-Lange, la cual se formuló simultáneamente pero de forma independiente. Esta teoría propone que las emociones ocurren como respuestas fisiológicas a estímulos externos que hacen que se generen dichas reacciones. Según esta teoría, la corteza cerebral recibe e interpreta los estímulos sensoriales que provocan emociones, produciendo así cambios en los órganos viscerales a través del sistema nervioso autónomo y en los músculos a través del sistema nervioso somático.

A su vez, la teoría de James-Lange propone que las reacciones emocionales dependen de cómo se interpreten dichas reacciones fisiológicas. Esta teoría se vio superada posteriormente por otra desarrollada inicialmente por Walter Cannon (1927), quien se mostraba en desacuerdo con la teoría James-Lange en muchos de los puntos principales de esta teoría. Por un lado, según Cannon, la gente podía experimentar reacciones fisiológicas relacionadas con las emociones sin realmente sentir esas emociones. Por otra parte, propuso que las respuestas emocionales ocurrían demasiado rápido como para catalogarlas simplemente como resultados de estados físicos. Es decir, que cuando una persona se encuentra ante un peligro, a menudo siente el miedo antes de comenzar a sentir síntomas fisiológicos asociados al miedo. La teoría de Cannon siguió desarrollándose debido a sus colaboraciones con el fisiólogo Philip Bard, quienes desarrollaron la teoría conocida como la teoría de Cannon-Bard (Bard, 1929; Cannon, 1927, 1931). Estos autores postulan que las emociones son sentidas en el cerebro y que, de forma simultánea, se experimentan reacciones fisiológicas como la sudoración, la tensión muscular o los temblores (sistemas nerviosos autónomo y somático). Asimismo, estos autores indican que los estímulos externos procesados por el tálamo se dirigen hacia la corteza cerebral y hacia el hipotálamo; el hipotálamo, a su vez, envía información a los músculos, a los órganos del cuerpo y a la corteza. Esta reacción resulta en una experiencia consciente de la emoción. Posteriormente, Stanley Schachter y Jerome Singer (1962)

desarrollaron la teoría que pasaría a conocerse como la teoría bifactorial Schachter-Singer, la cual propone que la activación fisiológica ocurre en primer lugar, y después, la persona ha de identificar la razón por la que se ha dado dicha activación en base a lo que está vivenciando, para finalmente catalogarlo como una emoción. Sus planteamientos estuvieron basados principalmente en los experimentos del médico español Gregorio Marañón quien inyectaba epinefrina a sus pacientes y después les preguntaba acerca de cómo se sentían. Marañón encontró que la mayoría de estos pacientes sentían algo sin haber recibido ningún estímulo que provocase emociones, pero eran incapaces de interpretar esa activación psicofisiológica como una emoción (Marañón, 1924). Shachter estaba de acuerdo con que las reacciones fisiológicas jugaban un papel muy importante en las emociones (Cornelius, 1991). Según Schachter y Singer (1962), la secuencia de una emoción pasa inicialmente por la recepción de un estímulo, el cual resulta en una activación o arousal, seguido de un proceso cognitivo, el cual resulta en un sentimiento.

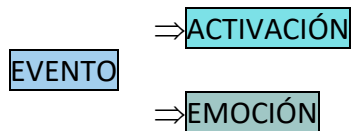
Otra teoría cognitiva de las emociones que recibió una gran aceptación entre los académicos del estudio de las emociones fue la teoría del *appraisal* propuesta por Richard Lazarus (1982), quien argumentaba que antes de que la emoción tuviera lugar, las personas hacen una evaluación automática e inconsciente de lo que está ocurriendo a su alrededor, y de lo que esto puede suponer. Desde esa perspectiva, las emociones no sólo son racionales, sino también un elemento necesario para la supervivencia. En base a esta teoría, la secuencia de una emoción se da en primer lugar debido a un estímulo, seguido por un pensamiento que lleva simultáneamente a experimentar una respuesta fisiológica, y finalmente, a la emoción.

Figura 1. Teorías de la emoción

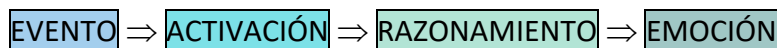
TEORÍA DE JAMES-LANGE



TEORÍA DE CANNON-BARD



TEORÍA DE CHACHTER-SINGER



TEORÍA BIFACTORIAL DE CHACHTER-SINGER



A pesar de que el término "emoción" se emplea frecuentemente en casi todos los ámbitos de la vida, el concepto de emoción y su definición han llevado a investigadores a grandes quebraderos de cabeza. En 1884, William James trató de dar una definición de peso pero ésta no hizo más que continuar con un debate que sigue abierto más de un siglo después. Tal y como señalan algunos autores (Carlson y Hatfield, 1992; Izard, 1991; Scherer, 2000), este concepto es tan amplio que cada investigador se centra en aquellos aspectos de la emoción que son pertinentes a sus investigaciones. Los autores centrados en los aspectos cognitivos la definen en base a los pensamientos, las evaluaciones y las valoraciones.

Kleinginna y Kleinginna (1981) recopilaron y categorizaron una extensa lista de 101 definiciones del concepto de "Emoción". Una de las conclusiones principales que propusieron tras esta revisión, hacía referencia al hecho de que el estudio de las emociones se debe llevar a cabo considerando factores subjetivos, factores ambientales, y los procesos hormonales y neuronales. Estos autores estructuraron las definiciones en once categorías tomando como criterio categorizador las características más destacadas en la definición. Las categorías en cuestión son las

siguientes: definiciones afectivas, definiciones cognitivas, definiciones basadas en estímulos externos, definiciones fisiológicas, definiciones emocionales/expresivas, definiciones disruptivas, definiciones adaptativas, definiciones multifactoriales, definiciones restrictivas, definiciones motivacionales y definiciones escépticas. A continuación se exponen algunas de las definiciones de emoción categorizadas por Kleinginna y Kleinginna (1981) y traducidas para esta tesis doctoral.

Tabla 5. Definiciones de emoción. Traducido de Kleinginna y Kleinginna (1981)

Definiciones afectivas		
Definición	Autores	Año
Los cambios fisiológicos siguen directamente a la percepción del hecho emocionante y la emoción es nuestra sensación acerca de esos mismos cambios mientras están ocurriendo.	James, W.	1884
La emoción es un complejo sistema de estado sensorial acompañado de características motoras y actividades glandulares, o un comportamiento complejo en el que predominan los componentes viscerales.	English, H. B. y English, A. C.	1958
La emoción puede definirse como una cualidad de agitación la cual acompaña al instinto o a un tipo de impulso que lleva al organismo a la acción o a un tipo de respuesta debido a un estímulo específico.	Bentley, M.	1928
Definiciones cognitivas		
Definición	Autores	Año
Las emociones son fases del juicio intuitivo de una persona las cuales hacen que actúe en base a la sucesión de situaciones del entorno en el que se encuentra.	Bowlby, J.	1969
Las emociones tienen en común el hecho de que implican juicios provocados por condicionantes externos.	Peters, R. S.	1970
Es mi asunción básica la que etiqueta mis estados, como describe uno sus sensaciones o sentimientos son una unión de factores cognitivos y estados de agitación fisiológicos.	Schachter, S.	1970
Definiciones basadas en estímulos externos		
Definición	Autores	Año
Las emociones son la asociación entre cambios generalizados en comportamientos operantes en curso y la presentación o supresión de reforzadores.	Millenson, J. R.	1967
Definiciones fisiológicas		
Definición	Autores	Año
Una emoción es un patrón de reacción hereditario que involucra profundos cambios en los mecanismos fisiológicos, sobre todo en los sistemas viscerales y glandulares.	Watson, J. B.	1924
El término descriptivo "sentir" una emoción es claramente una declaración de reacción fisiológica de varios sistemas que han sido alterados debido a su actividad.	Bruce, R. L.	1977
Definiciones emocionales/expresivas		
Definición	Autores	Año
Las acciones de todo tipo, si regularmente vienen acompañadas de cualquier estado mental se reconocen como expresivas. Estas pueden consistir en movimientos del cuerpo, movimientos de cola de un perro, encogimiento de hombros, erección capilar, ... y son innatas o hereditarias y no han sido aprendidas.	Darwin, C.	1872

Definiciones disruptivas

Definición	Autores	Año
La emoción es una alteración aguda de la persona en su totalidad, psicológica en origen, involucra comportamiento, experiencia consciente y funcionamiento visceral.	Young, P. T.	1943

Definiciones adaptativas

Definición	Autores	Año
La emoción es la señal preparatoria que prepara al organismo para un comportamiento de emergencia. El objetivo de este comportamiento es reestablecer al organismo y llevarle a la seguridad	Rado, S.	1969

Definiciones multifactoriales

Definición	Autores	Año
La emoción puede ser una experiencia, un tipo de comportamiento, o un motivo... Hay multitud de tipos de comportamiento que pueden incluirse dentro del término emoción. Algunos de ellos involucran principalmente la musculatura del cuerpo ... (Una) variedad de respuesta autonómica también es parte de la emoción ... La gente y los animales actúan emocionalmente; se "sienten" emocionales.	Morgan, C. T.	1965

Definiciones restrictivas

Definición	Autores	Año
Las emociones y los afectos corresponden a procesos de descarga, la última expresión la cual se percibe como sentimiento.	Freud, S.	1926
El sentimiento es también una forma de juicio diferente al juicio intelectual, la cual no tiene como objetivo establecer una conexión intelectual sino que se preocupa más de establecer un criterio subjetivo de aceptación o rechazo.	Jung, C. J.	1923

Definiciones motivacional

Definición	Autores	Año
Las emociones son tendencias de acción como el apetito fisiológico pero no son activados por estados fisiológicos ni tienen como objetivo alcanzar un objeto de naturaleza determinada ... Hay un estado fisiológico para cada emoción y se induce a este estado después de que el objeto haya sido visto o evaluado.	Arnold, M.	1960
Una emoción puede definirse como un patrón de reacción física con fines destructivos, reproductivos, incorporación, orientación, reintegración, rechazo o exploración, o una combinación de éstas, que es provocado por un estímulo.	Plutchik, R.	1962

Definiciones escépticas

Definición	Autores	Año
Ha habido una aplicación indiscriminada de las palabras "emoción" y "afecto", así como sus formas adjetivas, a casi todo aquello que no es racional o válido.	Rapaport, D.	1942
En cuanto al término o concepto de "emoción", a menudo es incierto lo que significa en muchos de los casos.	Jaspers, K.	1948

Más recientemente Scherer (2001, 2005) define la emoción como un episodio de cambios interrelacionados y sincronizados con todos o la mayoría de los cinco subsistemas orgánicos en respuesta a la evaluación de un estímulo externo o interno relevante para las preocupaciones del organismo. Scherer y Ekman (2014) afirman que aún siguen existiendo diferencias dependiendo de la perspectiva desde la que se defina la emoción. Los psicólogos han tendido a enfatizar en el carácter

intraorganísmico de la emoción, mientras que los sociólogos han tratado la emoción en términos interpersonales, y a su vez, los antropólogos se han centrado en sus funciones sociales, mientras que otros investigadores en cambio, han enfatizado en las diferencias culturales acerca de los diferentes aspectos de la emoción. Según Fox (2008), las emociones son breves en su duración y consisten en una secuencia coordinada de respuestas, las cuales pueden ser verbales, fisiológicas, comportamentales, así como mecanismos neurales. Por otro lado, Sznyszer, Cosmides y Tooby (2017) argumentan que las emociones se encuentran en un continuo de intensidad y que todas las emociones pueden tener sus beneficios. En definitiva, como se ha podido constatar, han sido numerosos los autores que se han arriesgado a proponer una definición de lo que es una emoción llegando incluso a la desesperada afirmación de que las emociones son aquello que la gente dice que son (Averill, 1980; Frijda, Markam, Sato y Wiers, 1995).

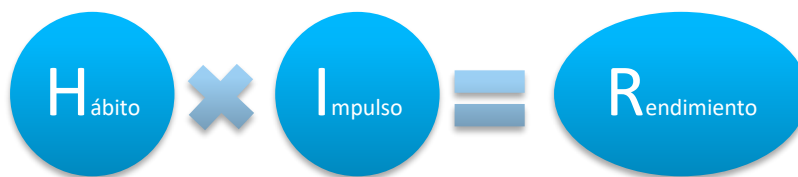
1.2.1. El estudio de las emociones en el deporte

Las emociones representan un aspecto importante a la hora de que una persona se involucre en una actividad deportiva (Vallerand, 1983) y son un factor crítico a la hora de mejorar o empeorar el rendimiento tanto en deportes individuales como en modalidades colectivas (Hanin, 2000; Jones, 2003). Neil, Mellalieu, Hanton y Fletcher (2011) demostraron que los competidores que se enfrentaban a diferentes situaciones de estrés respondían de forma diferente ante estas situaciones. Según el tipo de respuesta, podrían influir en el rendimiento deportivo de forma positiva o negativa, dependiendo de si consideraban estas emociones como beneficiosas o perjudiciales. Neil, Bowles, Fleming y Hanton (2016) afirman que aquellos competidores que creen ser capaces de controlar sus emociones pueden influir en la relación entre las emociones experimentadas y el rendimiento. Según Vallerand y Blanchard (2000), las emociones están presentes en todos los aspectos de la vida humana y a menudo se acentúan en el deporte y la actividad física. Algunos deportistas pueden tener ansiedad antes de competir y otros pueden sentirse eufóricos. Los hay que sonrían y los hay que muestran síntomas de preocupación. Algunos se frustran, faltan el respeto al árbitro y rompen su material, mientras que

otros lloran de tristeza o de alegría. En todas estas ocasiones, las emociones juegan un papel determinante. Según estos autores, los deportistas que se enfrentan a una competición con una gran ansiedad pueden hacer que su rendimiento se vea empeorado, de igual manera que, un deportista con un nivel de euforia o activación excesiva puede tomar decisiones erróneas o poco certeras. Por otro lado, estos autores exponen que el deportista que falta el respeto al árbitro o a un rival puede verse expulsado provocando así un resultado inesperado para el propio deportista (Vallerand y Blanchard, 2000). Según Tamminen, Crocker, McEwen, Resende y Albuquerque (2014), la mayoría de los teóricos de las emociones, están de acuerdo en que las emociones tienen el poder de motivar y regular las cogniciones, los comportamientos fisiológicos, y los comportamientos actitudinales en el deporte y en otros dominios (Ekman y Cordaro, 2011; Hanin, 2007; Izard, 2009; Vallerand y Blanchard, 2000).

En el campo de la investigación de las emociones en el deporte, algunos autores han centrado su estudio en la interacción de los aspectos fisiológicos de las emociones con el rendimiento deportivo y en el *arousal*, también denominado como activación fisiológica y psicológica. Spence y Spence (1966) propusieron una teoría en la cual argumentaban que a medida que aumentaba la activación de un deportista, también aumentaba su rendimiento. Según estos autores, la relación entre el *arousal* y el rendimiento deportivo era lineal y directa. Esta teoría, conocida como la Teoría del Impulso, indicaba por tanto, que la actuación deportiva dependería tanto del patrón habitual de conducta del deportista como de su nivel de activación, y proponía que la ejecución deportiva (R) es el resultado de una función multiplicativa del hábito (H) y del impulso (I). En esta formulación, el constructo hábito (H) se refiere al orden jerárquico de las respuestas correctas (aciertos) o incorrectas (fallos) del deportista, mientras que el constructo impulso (I) hace referencia a la intensidad del comportamiento.

Figura 2. Formulación de la teoría del impulso de Spence y Spence (1966)



Esta teoría no permaneció respaldada por mucho tiempo por los psicólogos del deporte y paralelamente fueron surgiendo otras teorías contemporáneas como la Teoría de la Facilitación Social (Zajonc, 1965), la cual proponía que el público creaba una activación o *arousal* en el ejecutante que perjudicaba la realización de tareas complejas, pero que a su vez, podría favorecer las ejecuciones cuando se trataba de tareas correctamente interiorizadas. Sin embargo, numerosos psicólogos del deporte tendieron hacia una teoría propuesta décadas antes y conocida como la Hipótesis de la U Invertida formulada por Yerkes y Dodson (1908), la cual trataba de explicar la relación existente entre los diferentes estados de *arousal* y el rendimiento deportivo. De acuerdo con esta hipótesis, el rendimiento de un deportista aumenta linealmente con el nivel de activación hasta alcanzar un punto de inflexión en su máxima expresión, a partir del cual, cualquier aumento en el nivel de activación trae consigo un deterioro significativo en la ejecución de la tarea. Según estos autores, a medida que aumenta el *arousal* también aparece un incremento progresivo en la eficiencia de la ejecución. No obstante, una vez que la activación supera el estado de alerta, dirigiéndose hacia el estado de excitación, se produce un descenso progresivo del rendimiento.

Figura 3. Hipótesis de la U invertida (En Cohen, 2011. Adaptado de Yerkes y Dodson, 1908)



Posteriormente, fueron postulándose otras teorías que rivalizaron con las expuestas anteriormente en sus planteamientos sobre la activación y el rendimiento deportivo como la Teoría de la Inversión (Kerr, 1989), la cual afirma que el *arousal* de un deportista afecta a su rendimiento en función de la interpretación que haga acerca de su nivel de activación; o la Teoría de la Catástrofe (Hardy, 1990) que argumenta que cuando se genera un exceso de activación se produce un descenso muy significativo del rendimiento.

Una de las teorías que más aceptación han tenido y que se presentó como alternativa a la Teoría de la U Invertida fue la denominada como la Teoría de la Zona Individual de Funcionamiento Óptimo propuesta por Yuri Hanin (Hanin, 1978, 1986, 1989, 1995, 1997). Según esta perspectiva, el nivel de activación de un deportista era una cuestión altamente individual, y a su vez, este autor afirmaba que los deportistas de alto nivel presentan una zona de estado óptimo de ansiedad que puede resultar en un máximo rendimiento (Hanin, 1978, 1986). Esta teoría determina que un deportista alcanzará un rendimiento máximo cuando su ansiedad precompetitiva se sitúe dentro de una estrecha zona óptima de funcionamiento. Asimismo, según este autor, cuando la ansiedad del deportista se encuentre fuera de dicha zona, su rendimiento será inferior. El rango de esta zona dependerá de las características personales del deportista y del nivel de dificultad de la tarea. A su vez, cada deportista tiene su propia zona de rendimiento óptimo y no tiene por qué coincidir con la de otros deportistas (Hanin, 2000). Esta teoría constituye un acercamiento cuantitativo y cualitativo al funcionamiento emocional en situaciones de rendimiento deportivo de éxito o situaciones de rendimiento deficientes. En la actualidad, el modelo de Zonas Individuales de Funcionamiento Óptimo propone 5 dimensiones básicas interrelacionadas para definir el funcionamiento emocional en diferentes estados psicobiosociales relacionados con el rendimiento (Hanin, 2000, 2003):

- *Forma*: es la manera en que se manifiesta el fenómeno emocional, es observable y puede medirse de forma objetiva.
- *Contenido*: constituye un aspecto cualitativo del estado emocional. Cada componente en la dimensión de contenido tiene su propia característica

cualitativa.

- *Intensidad*: es la característica cuantitativa del afecto o cualquier otro estado emocional.
- *Tiempo*: esta dimensión temporal refleja el dinamismo de las experiencias emocionales, antes, durante y después del evento.
- *Contexto*: es la característica ambiental incluida dentro del entorno del entrenamiento o de la competición.

Tres de estas dimensiones (forma, contenido e intensidad) describen la estructura y el funcionamiento de las experiencias emocionales subjetivas y meta-experiencias. En cambio, las dimensiones de tiempo y contexto caracterizan las dinámicas de las experiencias subjetivas de los competidores dentro de un escenario social específico. En base a este modelo, Hanin (1994) desarrolló un instrumento para determinar el perfil emocional de los deportistas en competiciones deportivas. Este autor observó que existían diferentes composiciones emocionales en el deportista, de las cuales algunas le llevarían a un elevado rendimiento, mientras que otras resultarían en rendimientos inferiores a lo esperado. En este instrumento de medida emocional, los deportistas pueden escoger de una lista las emociones que sienten o han sentido durante la competición. Las emociones de esta lista son catalogadas en cuatro tipos: emociones positivas beneficiosas, emociones positivas nocivas, emociones negativas beneficiosas y emociones negativas nocivas. A su vez, los deportistas pueden anotar y evaluar emociones definidas por ellos mismos. Una vez hayan elegido los adjetivos que mejor describen las emociones que sienten o han sentido, se evalúan dentro de una escala de 0 a 10 puntos. Posteriormente, todas las puntuaciones se reflejan en un gráfico en el que puede observarse un perfil de funcionamiento emocional correspondiente a la competición realizada. De esta forma, los deportistas pueden comparar sus perfiles emocionales con la actuación realizada, y determinar cuáles son sus zonas de rendimiento emocional óptimas. Por otro lado, en un estudio realizado con piragüistas, Males y Kerr (1996) estudiaron a nueve piragüistas de élite de diferentes países bajo el prisma de la Teoría Inversa (Apter, 1982), según la cual el deportista está ligado a su nivel de activación percibido, y concluyeron que los buenos

resultados vienen precedidos por bajas discrepancias entre la percepción y los niveles de excitación.

1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El estudio de la inteligencia emocional (IE) ha suscitado en los últimos años un gran interés en el mundo académico (Ciarrochi y Mayer, 2007; Goleman, Boyatzis y McKee, 2013; Murphy, 2014; Petrides, 2016; Petrides, 2017). Las raíces de la inteligencia emocional se pueden encontrar en los postulados de *inteligencia social* de Thorndike (1920) los cuales hacían referencia a la capacidad de comprender y dirigir a la gente para que actuasen de forma inteligente en sus relaciones humanas. Previamente, Binet y Simon (1908) expusieron la idea de que las personas podían hacer uso de sus emociones de una forma inteligente y distinguían entre inteligencia ideativa (relacionada con el intelecto) e inteligencia instintiva (manifestada por medio de las emociones), pero no llegaron a vincular los procesos cognitivos con los procesos emocionales.

La primera mención formal que se hizo de la combinación de las palabras inteligencia emocional, aparece en el título de un artículo de Leuner (1966) publicado en la revista alemana *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* bajo el título *Emotionale Intelligenz und Emanzipation* (Inteligencia Emocional y Emancipación). El artículo se centra en un grupo de mujeres, las cuales debido a su, hipotéticamente baja inteligencia emocional, rechazan sus roles sociales. El autor sugiere que las dificultades sociales de estas mujeres derivan de una separación temprana de sus madres. Otro autor que empleó el término de inteligencia emocional fue Greenspan (1989) quien analizó el proceso mediante el cual el niño aprende a estructurar lo interno y lo externo. A su vez, este investigador se centró sobre todo en la importancia conjunta de lo intelectual y lo emocional dentro de ese proceso de aprendizaje. Payne (1986) fue otro de los autores pioneros en emplear el término de *inteligencia emocional* en su tesis sobre las emociones; sin embargo, las raíces más próximas al concepto de inteligencia emocional, tal y como se conoce hoy en día, pueden identificarse en la Teoría de las Inteligencia Múltiples de Gardner (1983), y de forma más específica, en

los conceptos intrapersonales e interpersonales propuestos por este autor. La inteligencia intrapersonal constituye una habilidad correlativa que permite a las personas configurar una imagen exacta y verdadera de sí mismas y que hace que las personas sean capaces de utilizar esa imagen para actuar en la vida de forma más eficaz. Asimismo, hace referencia al conocimiento que una persona tiene acerca de sus propios sentimientos. Por otro lado, la inteligencia interpersonal es la capacidad de saber en qué momento uno debe involucrarse o no en una situación externa determinada. Según este autor (Gardner, 1993), el conocimiento interpersonal permite leer las intenciones y deseos de otros y actuar mediante sistemas simbólicos o interpretativos particulares de cada cultura.

A pesar de todos estos intentos de acotar el concepto de inteligencia emocional, son los investigadores Salovey y Mayer (1990) quienes la definen el concepto como la habilidad que tienen las personas para controlar los sentimientos y las emociones en uno mismo y en los demás, discriminándolos entre ellos, y empleando esta información para guiar las acciones y el pensamiento de uno. Posteriormente, el *best-seller* de Goleman (1995) y el subsiguiente artículo publicado en la revista TIME (Gibbs, 1995) catapultaron el término a un público no-académico.

1.3.1. Modelos de Inteligencia Emocional

Mayer, Salovey y Caruso (2000) realizaron una revisión de los modelos de Inteligencia Emocional (IE) partiendo de su marco referencial de IE como una teoría de la inteligencia. En esta revisión, los investigadores observaron dos modelos predominantes de IE: el modelo mixto (Goleman, 1995a; Bar-on, 1997) y el modelo de habilidad mental basados en el procesamiento de la información (Mayer y Salovey, 1997). Los modelos de habilidad mental se centran en las propias emociones y en sus interacciones con los pensamientos, a la vez que ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio; mientras que, los modelos mixtos, tratan las habilidades mentales y una variedad de otras características como la motivación, estados de consciencia y las actividades sociales como una sola entidad. A su vez, el modelo mixto se muestra como un enfoque más amplio que concibe la IE como un

compendio de rasgos estables de personalidad, de competencias socio-emocionales, de aspectos motivacionales y de diversas habilidades cognitivas (Bar-on, 1997; Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Goleman, 1995). Según Berrocal y Pacheco (2005), este modelo teórico ha sido el más extendido en nuestro país debido al éxito de la obra sobre IE de Goleman (1995).

1.3.1.1. El Modelo de Salovey y Mayer

La idea original de Salovey y Mayer (1990) era que algunas personas poseían una habilidad para razonar acerca de sus emociones y emplearlas para aumentar los procesos cognitivos de forma más efectiva. En su trabajo de 1990 titulado *Emotional Intelligence*, definieron la IE como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad de monitorizar los sentimientos y las emociones propias y de los demás para discriminarlos entre ellos y emplear esta información para dirigir los pensamientos y las acciones de uno. Según este modelo, la IE incluye la valoración y la expresión tanto verbal como no verbal de la emoción, la regulación de la emoción en uno mismo y en otros, y la utilización del contenido emocional en la resolución de problemas. Para estos autores las emociones pueden ser entendidas como una respuesta organizada que puede centrar la actividad cognitiva. Esta idea rompe con la asunción de que las emociones son respuestas desorganizadas y viscerales resultantes de una falta de ajuste afectivo. Salovey y Mayer (1990) argumentaban que a lo largo de la vida existían numerosas situaciones en las que la información de carácter afectivo podría ser fundamental. A su vez, entendían que esa información debía procesarse de alguna forma, y al mismo tiempo, observaban diferencias individuales en el procesamiento y el manejo de esa información. Este procesamiento debería darse mediante mecanismos diferentes a los de la información cognitiva. Por ello, los autores decidieron nombrar esta capacidad como IE para así, unir esta nueva concepción al marco teórico de la inteligencia, al igual que hicieron otros autores anteriormente (Gardner, 1983; Thorndike, 1920). El modelo inicial formulado en 1990 se fue desarrollando en base a estudios posteriores (Mayer y Salovey, 1990; 1993; 1995) proponiendo tres dimensiones que, en su conjunto, formaban la inteligencia

emocional:

- A. Evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás.
- B. Regulación de la emoción en uno mismo y en los demás.
- C. Utilización de la emoción de forma adaptativa.

A continuación, se describen las diferentes dimensiones y subdimensiones estructurales de la inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990):

A. Evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás:

Dentro de la estructura de IE planteada por Salovey y Mayer (1990), la percepción, evaluación y expresión de las emociones constituyen la primera dimensión. Esta dimensión se divide en dos sub-dimensiones:

A.1. Las emociones en uno mismo: el proceso subyacente de la IE se inicia cuando la información afectiva se incorpora al sistema perceptivo. La IE incluye la evaluación y la expresión de las sensaciones, y por consiguiente, existen una serie de leyes relativamente estables por las que pueden ser percibidas. Estas valoraciones emocionales determinan en parte las diferentes expresiones de la emoción (Arnold, 1960; Weiner, 1985). Dentro del reconocimiento emocional de uno mismo, según los autores, existen dos medios por los que se pueden evaluar y expresar las emociones:

- Verbal: el lenguaje es uno de los medios por el cual se expresan las emociones. El proceso de aprendizaje acerca de las emociones depende del discurso interno que se tenga sobre ellas. Este aprendizaje de carácter social, junto con la capacidad de introspección y la formación coherente de proposiciones, son la base de la evaluación interna de la emoción a este nivel. En la psiquiatría existe desde hace décadas un término clínico denominado como *alexitimia*, el cual se ha utilizado para referirse a aquellas personas que presentan dificultades para nombrar e identificar de forma verbal sus emociones (Sifneos, 1972, 1973). Según algunos autores, esta consciencia emocional está relacionada con las capacidades cognitivas (Lane y Schwartz, 1987).
- No verbal: durante años, una de las razones por las que no se ha

investigado acerca del reconocimiento emocional no verbal como capacidad mental, se ha debido justamente a ese carácter no verbal de su expresión. El canal no verbal (expresión facial de las emociones y gesticulación corporal) es otra forma de expresar y entender las emociones. Muchos investigadores dedicaron parte de sus investigaciones a estudiar y a analizar las expresiones de las emociones no verbales (Darwin, 1872; Izard, 1971, 1977; Ekman, 1981). Para Salovey y Mayer (1990), gran parte de la comunicación emocional se lleva a cabo a través de canales no verbales. Por consiguiente, la valoración y la expresión emocional mediante canales verbales y no verbales constituyen un componente importante de la IE. Según estos mismos autores, aquellos que perciben de forma clara y precisa los mensajes lanzados o recibidos por estos canales pueden considerarse emocionalmente inteligentes y son capaces de responder de forma más adaptativa debido a la precisión de sus percepciones. Estas habilidades son inteligentes porque requieren un procesamiento de la información emocional dentro del organismo, y porque es necesario un cierto nivel de pericia mínima en estas habilidades para un adecuado funcionamiento social.

A.2. Las emociones en otros: dentro del reconocimiento emocional en los demás, existen dos medios por los que se pueden evaluar y expresar dichas emociones:

- Percepción no verbal de las emociones: desde un punto de vista evolutivo, resulta importante que los seres humanos pudieran percibir emociones no solamente en uno mismo sino también en su contexto social. Estas capacidades perceptivas aseguran una cooperación interpersonal más cercana, permitiendo así la supervisión de algunas emociones como, por ejemplo, el descontento. Existen evidencias de que muestran la existencia de diferencias individuales en la interpretación de las emociones en base a las expresiones faciales. Varios investigadores han desarrollado medidas para analizar las diferencias individuales en la recepción emocional no verbal de los demás. La "Affect Sensitivity Test"

(Campbell, Kagan y Krathwohl, 1971) se llevaba a cabo mostrando a los participantes grabaciones de interacciones entre dos personas. El test consistía en que los participantes tenían que intentar identificar las emociones y los pensamientos que expresaban las personas que aparecían en dichas grabaciones, según su percepción. Por otro lado, la “Communication of Affect Receiving Ability Test” (CARAT) (Buck, 1976) consistía en la visualización, por parte de un participante, de una grabación de vídeo con escenas inusuales, desagradables y sexuales, mientras que otro participante tenía que identificar aquello que estaba viendo la otra persona basándose sólo en las expresiones faciales de ésta.

- Empatía: la empatía ha sido definida como la capacidad de comprender las sensaciones y las emociones de otra persona, y experimentarlas en uno mismo. Según Salovey y Mayer (1990), la relación existente entre la empatía y la valoración y expresión emocional, es un aspecto muy interesante. Según Rogers (1951) el hecho de esforzarse activamente en entender a los demás y empatizar con ellos es una cualidad excelente, además de ser un requisito previo para ayudar a crecer lo demás. Diversas investigaciones sobre la empatía la han relacionado con los procesos subyacentes de la IE como la valoración y expresión emocional (Batson, Fultz y Schoenrade, 1987). La empatía parece ser necesaria para entender el punto de vista de otra persona, para identificar exactamente emociones de otra persona como propias, y por último, para comunicarse y/o actuar en función de la propia experiencia interna (Salovey y Mayer, 1990). En la década de 1970 se desarrollaron varias escalas para medir la empatía (Mehrabian y Epstein, 1972). Éstas trataban de medir de forma más específica la sensibilidad emocional de los demás, e incluían subescalas como el contagio emocional, la apreciación distante de las sensaciones de los demás, o la movilización interna mediante las experiencias positivas o negativas de los demás.

B. Regulación de la emoción.

Según Salovey y Mayer (1990), las personas experimentan los estados emocionales, de ánimo y de humor de forma directa y reflexiva. En base a esta experiencia reflexiva, las personas tienen acceso al conocimiento de su propio estado anímico, así como a otros estados de ánimo diferentes. Estas experiencias representan una oportunidad de supervisar, evaluar y regular las emociones. Dentro de esta dimensión, se estudian los procesos diferenciadores en la capacidad de regular las emociones propias y de los demás. Según los autores, muchas de las investigaciones llevadas a cabo en este campo hacen referencia a estados de ánimo, más que a emociones. Los estados anímicos, aunque menos intensos y generalmente más prolongados en el tiempo que las emociones, parecen estar regulados y gestionados con eficacia por personas con habilidades emocionalmente inteligentes:

- Regulación de la emoción en uno mismo: el sistema de regulación emocional resulta de un proceso de monitorización, evaluación y actuación que tiene como objetivo cambiar el estado de ánimo de uno mismo. Sin embargo, en ocasiones la regulación de los estados emocionales ocurre de forma automática. Salovey y Mayer (1990) hacen referencia a dos escalas exclusivamente diseñadas para medir la regulación de ánimo: la “State Meta Moods Scale” SMMS (Mayer y Gaschke, 1988) y la “Trait Meta-Mood Scale” TMMS (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Tal y como sugieren sus nombres, una de las escalas mide la regulación emocional como estado, mientras que la otra lo hace como rasgo estable. La co-ocurrencia de los estados de ánimo con la meta-experiencia de los mismos proporciona, en muchos casos, información a las personas para formular teorías sobre los antecedentes de las situaciones causantes de sus estados anímicos. Según los autores, la red social de uno (amigos, compañeros de trabajo, compañeros de equipo, etc.) actúa como otra forma de regulación de los estados de ánimo de la persona. El hecho de asociarse a gente cuyo éxito no supone una amenaza para nosotros, da lugar a un afecto positivo

como el orgullo, mientras que asociarse a personas que tienen éxito en áreas consideradas importantes para uno mismo, puede generar sentimientos negativos como la envidia (Tesser, Millar y Moore, 1988). A su vez, las personas intentan mantener estados de ánimo positivos y evitar aquellos estados negativos buscando cualquier información que les ayude a mantener una visión positiva de sí mismos.

- Regulación de la emoción en otros: para Salovey y Mayer (1990), La IE incluye la habilidad de regular y alterar las reacciones emotivas de otros. Según estos autores, los buenos oradores son capaces de generar fuertes emociones en su audiencia. Asimismo, un candidato a un puesto de trabajo modifica una serie de comportamientos tales como las formas de cortesía o la forma de vestir con el fin de crear una impresión favorable. Durante las últimas décadas se han llevado a cabo numerosos estudios, los cuales han investigado acerca de esta modificación de los comportamientos cuyo objetivo es el de influir y crear impresiones positivas en los demás (Hochschild, 1983). Otros autores, se han centrado en el carisma que generan algunos líderes en sus seguidores, lo cual puede considerarse como un tipo de regulación emocional (Wasielowski, 1985). En resumen, según Salovey y Mayer (1990), la regulación emocional como parte de la IE surge debido a que ésta puede resultar muy adaptativa y puede asimismo ayudar a reforzar los estados de ánimo. Para estos autores, las personas tienen la capacidad de regular sus propias emociones, así como las emociones de las personas que les rodean. A su vez, este proceso conduce a la consecución de metas personales. Por último, la regulación emocional de los demás puede oscilar desde el lado positivo, generando confianza y carisma, hasta el extremo de la manipulación de las personas, como ocurre con los sociópatas y los maltratadores.

C. Utilización emocional.

Las personas también se diferencian entre ellas en su capacidad de gestionar sus propias emociones a la hora de resolver problemas. Los estados de ánimo y las emociones sutiles dan lugar a las estrategias implicadas en la resolución de problemas. Las oscilaciones de las emociones pueden facilitar la generación de planes de futuro. Además, una emoción positiva puede alterar la organización de la memoria, ya que ayuda a integrar mejor el material cognitivo y porque toma en consideración diversas perspectivas relacionadas con la resolución de problemas. Asimismo, las emociones fuertes, generan interrupciones en los sistemas complejos y provocan una disminución del procesamiento informativo, para conseguir así, centrarse más en las necesidades acuciantes. Por otro lado, por ejemplo, los estados como la ansiedad o la depresión pueden redirigir la atención hacia uno mismo. Finalmente, las emociones y los estados de ánimo se pueden utilizar para motivar y para ayudar en el funcionamiento de las tareas intelectuales complejas. Los componentes de la utilización podrían ser:

a) Planificación flexible: un aspecto central de la personalidad es el de la oscilación de los estados de ánimo. Es en este punto, donde los individuos se diferencian en la frecuencia y la amplitud de sus predominantes cambios afectivos (Eysenck, 1982). Las fuertes oscilaciones del estado de ánimo influyen en las estimaciones de la probabilidad de los acontecimientos futuros, dependiendo de la valencia de esos acontecimientos. De esta forma, la gente con buenos estados de ánimo percibe que los eventos positivos ocurrirán con mayor probabilidad, y los eventos negativos con menor probabilidad (Salovey y Birnbaum, 1989). Los cambios de humor pueden ayudar a la gente a romper el proceso sobre pensamientos negativos proyectados y considerar una mayor variedad de resultados posibles. De esta forma, es más fácil generar un mayor número de planes de futuro para uno mismo y aprovechar mejor las oportunidades que puedan surgir.

b) Pensamiento creativo: el humor puede también ayudar a solucionar problemas en función del impacto que genere en la organización y empleo de la información en la memoria. Por ejemplo, las personas pueden encontrar más fácil la solución a determinadas tareas en función del estado de ánimo que estén

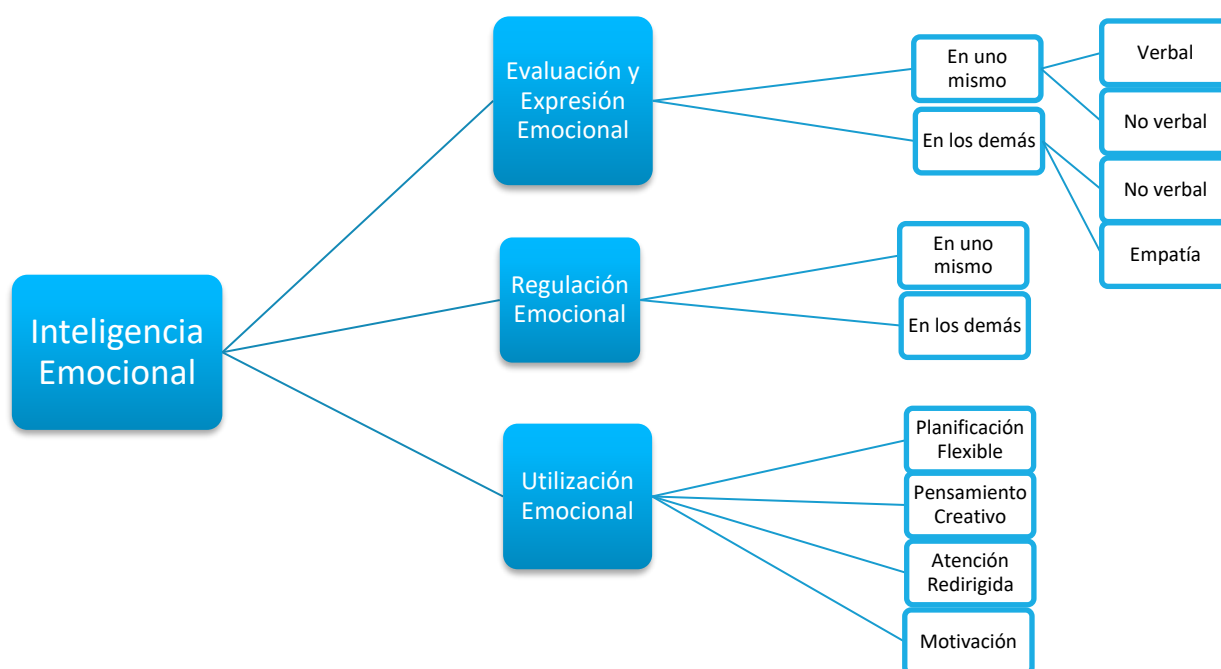
experimentando (Issen y Daubman, 1984). Esta claridad en la categorización de la información puede tener un impacto positivo en la solución creativa de problemas. Por ejemplo, Issen, Daubman y Nowicki (1987) demostraron que el humor positivo puede facilitar en mayor medida las respuestas creativas. Parece ser que los temas que incitan un estado de ánimo positivo se asocian con mayor probabilidad a respuestas inusuales o creativas que cuando se presentan temas de carácter neutral (Issen, Johnson, Mertz y Robinson, 1985). Por otra parte, parece más probable que los individuos felices tengan una mayor probabilidad de descubrir algunos principios de organización categórica y que los utilicen para integrar y recordar cualquier información relevante (Issen, Daubman, y Gorgoglione, 1987).

c) Redirección de la atención: el tercer principio indica que la atención será dirigida a los nuevos problemas cuando surjan emociones de gran impacto. Así, cuando la gente atiende a sus emociones, estas a su vez, pueden ser dirigidas hacia aquello que tiene una importancia inmediata para el sujeto alejándolo de otros problemas (Simon, 1982). Según Salovey y Mayer (1990), la persona que está sufriendo un proceso de divorcio, desconecta de sus problemas laborales y redirige la atención hacia la comprensión de sus propias emociones relacionadas con el dolor que emerge de su situación marital. De esta forma, las personas aprenden a redirigir la atención hacia los estímulos más importantes del contexto. Asimismo, las emociones pueden ayudar a las personas a recalibrar las demandas de atención tanto internas como externas, y de esta manera, asignar los recursos atencionales necesarios en función de la situación.

d) Motivación: los estados de ánimo pueden ser usados para incitar al individuo a persistir ante tareas desafiantes. Por ejemplo, algunas personas pueden canalizar la ansiedad creada por situaciones evaluativas para motivarse y prepararse más a fondo, para así lograr objetivos más exigentes (Alpert y Haber, 1960). A su vez, las personas puede utilizar estados mentales positivos para aumentar la confianza en sus capacidades y persistir así en la superación de obstáculos y de experiencias adversas (Bandura, 1986). Las personas con actitudes positivas hacia la vida, construyen sus experiencias interpersonales para obtener mayores recompensas para sí mismas. En

definitiva, cuando la gente emplea la IE para resolver tareas en su vida cotidiana es probable que se encuentre ante una situación ventajosa para llevarlas a buen puerto. Las personas identifican, catalogan y enmarcan los diferentes problemas interpersonales en función de la experiencia emocional que les generan. Por ejemplo, según Salovey y Mayer (1990), será más probable que aquellas personas con evidentes muestras de IE en su vida cotidiana, pregunten a la hora de empezar en un nuevo empleo acerca del ambiente laboral que se respira en la empresa, antes que acerca de su salario a final de mes. Asimismo, las personas que poseen esta habilidad, pueden ser creativas y flexibles a la hora de abordar las diferentes alternativas de sobre una problemática. A su vez, son también más convincentes a la hora de integrar las consideraciones emocionales que implican las distintas alternativas. Tal aproximación, conducirá al comportamiento respetuoso de la experiencia interna de sí mismos y de otros. Las personas que han desarrollado las habilidades hasta aquí descritas, reconocen y expresan sus emociones, reconocen las emociones en otros, regulan los afectos y sentimientos, y emplean los estados de ánimo y las emociones para motivar un comportamiento adaptativo.

Figura 4. Modelo inicial de Salovey y Mayer (1990)



1.3.1.1.1. El modelo de 1997

En 1990, Salovey y Mayer propusieron, tal y como se ha mencionado en el punto anterior, un modelo jerárquico de inteligencia emocional compuesto por tres componentes diferentes que hacían referencia al reconocimiento y expresión emocional, a la regulación de las emociones y a la utilización de la información emocional para el pensamiento y la actuación. Posteriormente, estos mismos autores presentaron en el año 1997 una conceptualización revisada de IE en el que proponían un modelo jerárquico de cuatro ramas compuestos por las capacidades de: (1) percepción de las emociones de forma precisa en uno mismo y en los demás, (2) utilización de las emociones para facilitar el pensamiento, (3) comprensión de las emociones, el lenguaje emocional y las señales transmitidas por las emociones, y (4) gestión de las emociones para obtener un objetivo específico.

A continuación, se exponen las definiciones de las capacidades que forman dicho modelo jerárquico de cuatro ramas (Salovey y Mayer, 1997):

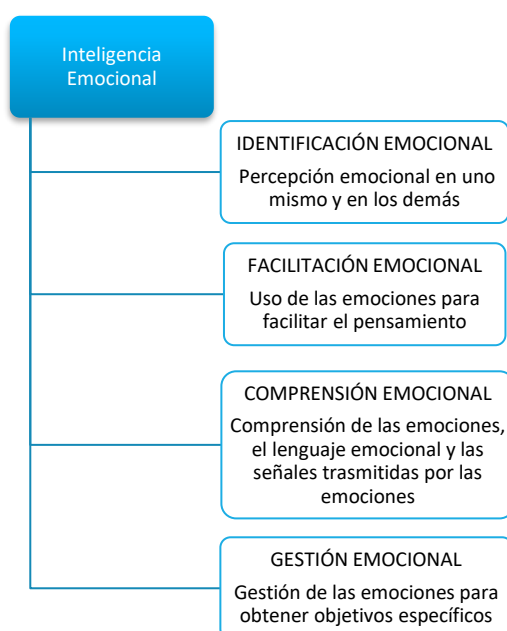
1. Identificación emocional: la capacidad de percibir emociones con precisión es el primer paso dentro del proceso de la IE. La identificación de las emociones implica el hecho de atender y descifrar los mensajes emocionales que presentan las expresiones faciales, los tonos de voz, los gestos corporales etc. Una persona que es capaz de identificar con claridad la alegría en la cara de otra persona dispone, según Mayer y Salovey (1997), de mucha más información que aquella persona que no es capaz de percibir este tipo de señales.
2. Facilitación emocional: para Mayer y Salovey (1997), las emociones son complejos fenómenos formados por reacciones fisiológicas, interpretaciones subjetivas, procesos cognitivos y aspectos conscientes de la vida mental. Puede ser que los procesos cognitivos se interrumpan debido a la ansiedad, pero también es posible que las emociones pueden ayudar a la persona a centrarse en lo que realmente puede ser importante (Easterbrook, 1959; Mandler, 1975; Simon, 1982). Según algunos autores, hay determinadas emociones que facilitan la focalización de la atención (Palfai y Salovey, 1993). A su vez, las emociones también ayudan a cambiar la forma de pensar de las personas creando pensamientos más positivos cuando una persona es feliz, y

pensamientos negativos, cuando una persona está triste (Forgas, 1995). Otros autores plantean que las alteraciones comprendidas entre el escepticismo y el optimismo favorecen que el individuo considere diversos puntos de vista y, por consiguiente, piense en el problema de una manera más profunda y, posiblemente, más creativa (Mayer y Hanson, 1995).

3. Comprensión emocional: esta tercera rama hace referencia a la relación entre las emociones y su comprensión y razonamiento. Las personas que sean capaces de comprender sus emociones y los significados de estas emociones, perciben una fuente de información que pueden emplearla para manejarse de manera eficiente en el contexto intra-personal e inter-individual.

4. Gestión emocional: Según Mayer y Salovey (1997), las personas deben hacer frente regularmente a inestabilidades en sus estados de ánimo y las fluctuaciones de sus emociones. La manera de gestionar estos cambios determinará su nivel de IE. Para estos autores, las emociones son complejas, en ocasiones borrosas y turbulentas; a su vez, contienen sus propias recompensas y castigos, y es por ello que las personas emocionalmente inteligentes aprenden a sacar provecho de la información que les proporcionan las emociones.

Figura 5. Modelo de IE de Cuatro Ramas (Mayer y Salovey,1997). Traducido de Mayer, Salovey y Caruso (2008)



Posteriormente, Mayer y Salovey junto a otros colaboradores, realizaron diferentes revisiones a su modelo de 1997 (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Salovey, Mayer, Caruso, y Sitarenios, 2001), aunque los cambios propuestos no fueron tan significativos como los realizados entre sus propuestas de 1990 y 1997.

1.3.1.2. El modelo de Bar-On

Reuven Bar-On fue uno de los pioneros en buscar una medida psicométrica para estudiar la inteligencia emocional. Desde el comienzo de la década de 1980, Bar-On se ha interesado en medir lo que él mismo denominó como Inteligencia Emocional y Social (IES), la cual define como un conjunto multifactorial de aptitudes emocionales, personales y sociales interrelacionadas, que influyen en nuestra capacidad general para salir adelante con eficacia (Bar-On, 2000). Bar-On propone que este tipo de inteligencia es un factor importante a la hora de determinar la propia capacidad para tener éxito en la vida, para hacer frente a las situaciones cotidianas, y para desenvolverse con soltura con las personas de nuestro entorno. Las aptitudes que conforman la IES influyen directamente en el bienestar emocional de cada persona. Bar-On desarrolló el término de cociente emocional (CE) para esta medida, asemejándose al término cociente de inteligencia (CI) utilizado en las medidas cognitivas.

1.3.1.2.1. Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)

El desarrollo del EQ-i comienza en 1983 cuando el autor examina varios factores de pensamiento como el funcionamiento emocional y social-afectivo que se encuentran involucrados en el bienestar psicológico (Bar-On, 1988). El desarrollo del modelo de Bar-On y su medida de IES tuvo lugar en 6 estadios a lo largo de 17 años:

1. En primer lugar, identificó y localizó varias agrupaciones (*clusters*) de competencias emocionales y sociales que podrían tener un impacto en el bienestar psicológico de las personas. Para ello, Bar-On se basó en su propia experiencia en la práctica de la psicología clínica y en la revisión de la literatura científica.

2. Posteriormente definió los grupos de competencias individuales, las habilidades y los facilitadores del comportamiento definidos en su constructo teórico.
3. Generó unos 1000 ítems basados en su experiencia profesional.
4. Determinó la inclusión de las 15 escalas primarias y 133 ítems en la versión publicada del instrumento basado en una combinación de consideraciones teóricas y hallazgos estadísticos generados por el análisis de factores e ítems.
5. En 1996 se estandarizó una versión definitiva del instrumento empleando una muestra de 3.831 participantes norteamericanos.
6. Por último Bar-On continuó con la estandarización y validación del instrumento en diversos contextos culturales.

En esa búsqueda de una herramienta coherente con su enfoque teórico, Bar-On (1997a, 1997b) diseñó una medida de IE compuesta por los mismos factores descritos en su modelo conceptual y denominado *Bar-On Emotional Quotient Inventory* (EQ-i). El EQ-i contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se descomponen en un total de 15 subescalas:

1. Intrapersonal:

- Auto-observación: la capacidad de aceptarse y respetarse.
- Autoconciencia emocional: la capacidad de reconocer y entender las propias emociones.
- Asertividad: la capacidad de expresar sensaciones, creencias y pensamientos para defender los propios derechos de una manera no destructiva.
- Independencia: la capacidad de ser uno mismo, auto-dirigir automáticamente los pensamientos y acciones, y de estar libre de dependencias emocionales.
- Autoactualización: la capacidad de desarrollar el potencial que uno posee y de hacer lo que uno desea hacer.

2. Interpersonal:

- Empatía: la capacidad de entender y apreciar las sensaciones de otras personas.

- Responsabilidad social: la capacidad de demostrar cooperación y consolidarse como miembro constructivo de su grupo social.
- Relaciones interpersonales: la capacidad de establecer y mantener las relaciones satisfactorias que son caracterizadas por proximidad emocional e intimidad dando y recibiendo afecto.

3. Manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: la capacidad de soportar acontecimientos adversos, situaciones agotadoras y emociones fuertes sin desfallecer y haciendo frente activa y positivamente a la tensión emocional.
- Control de impulsos: la capacidad de resistir o retrasar un impulso contra la tentación de actuar.

4. Adaptabilidad:

- Prueba de realidad: la capacidad de determinar la correspondencia entre qué se experimenta interna y subjetivamente y cuál es el objeto externo real que provoca ese sentimiento.
- Flexibilidad: la capacidad de ajustar las sensaciones, pensamientos y comportamientos a las situaciones y a las condiciones cambiantes.
- Resolución de problemas: la capacidad de identificar y definir los problemas personales y sociales así como la capacidad para generar soluciones potencialmente eficaces.

5. Humor (Estado de ánimo) general:

- Optimismo: la capacidad de ver el lado positivo de la vida y de mantener una actitud positiva frente a la adversidad.
- Felicidad: la capacidad de sentirse satisfecho con su vida, de disfrutar con otros, divertirse y expresar emociones positivas.

Asimismo, el inventario incluye además cuatro indicadores de validez:

- Proporción de omisiones (el número de respuestas omitidas).
- Índice de inconsistencia (el grado de inconsistencia entre ítems de tipo similar).
- Impresión positiva (la tendencia a responder de manera exagerada de forma positiva).

- Impresión negativa (la tendencia a responder de manera exagerada de forma negativa).

El formato de respuesta de esta medida utiliza una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (muy raramente o no es cierto en mí) hasta 5 (muy a menudo o es cierto para mí) y aproximadamente se requieren unos 40 minutos para completar los 133 ítems del cuestionario. De acuerdo con la fórmula de Flesch (1948) sobre el nivel de lectura en inglés, determinaron que podía ser apropiado para el sexto nivel educativo norteamericano. Cada ítem expresa un determinado estado emocional en primera persona del singular "Me resulta difícil disfrutar de la vida"; "Creo que he perdido la cabeza"; "Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas".

Este cuestionario ha sido traducido a 30 idiomas y ha sido utilizado en diversos contextos culturales del mundo (Fletcher, Leadbetter, Curran y Sullivan, 2009; Costa, Vicente y Pérez, 2008; Gómez, García, Vidal y Prieto, 2014). Es una medida dirigida a personas de más de 17 años, aunque también existe una versión infantil para niños entre 6 y 12 años y adolescentes con edades comprendidas entre 13 y 17 años (Bar-On y Parker, 2000). En la actualidad existe una versión reducida del inventario (EQ-i: Short) de 51 ítems que evalúa las mismas dimensiones que la versión extensa (Bar-On, 2002). También se ha desarrollado el Bar-On EQ-360 que evalúa la IE desde la perspectiva de un observador externo y cuyos datos son comparados con la estimación obtenida por la persona en el EQ-i.

1.3.1.3. Otros instrumentos para medir la IE

Siguiendo el enfoque de los modelos mixtos mencionados anteriormente, los investigadores Petrides y Furnham (2001) crearon un instrumento parecido al de Bar-On conocido como Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). El TEIQue está compuesto por 144 ítems que constituyen un total de 15 subescalas. El formato de respuesta de esta medida utiliza una escala Likert de 7 puntos que va desde 1 (Completamente en desacuerdo) hasta 7 (Completamente de acuerdo). Los ítems de esta escala han sido creados o adaptados de instrumentos validados anteriormente, de tal forma que cubren un amplio y comprehensivo dominio del concepto. Este

cuestionario está compuesto por las siguientes subescalas:

- 1) Expresión emocional (10 ítems) (p.ej., "A menudo siento dificultad para mostrar mi afecto a las personas más allegadas ")
- 2) Empatía (9 ítems) (p.ej., "Creo que comprendo bien las necesidades y deseos de los demás")
- 3) Automotivación (10 ítems) (p.ej., "No me cuesta trabajo esforzarme ante una tarea")
- 4) Autocontrol-Autorregulación emocional (12 ítems) (p.ej., "Cuando alguien me ofende soy capaz de mantener la calma ")
- 5) Felicidad-Satisfacción vital (8 ítems) (p.ej., "Creo que la vida es hermosa ")
- 6) Competencia Social (11 ítems) (p.ej., "Puedo relacionarme fácilmente con la gente")
- 7) Estilo reflexivo (baja impulsividad) (9 ítems) (p.ej., "Tiendo a enfadarme o a excitarme con facilidad")
- 8) Percepción Emocional (10 ítems) (p.ej., "Generalmente me es difícil saber con exactitud qué emoción estoy sintiendo")
- 9) Autoestima (11 ítems) (p.ej., "Creo que estoy lleno/a de defectos")
- 10) Asertividad (9 ítems) (p.ej., "Cuando estoy en desacuerdo con alguien me resulta fácil decírsele")
- 11) Dirección Emocional de otros (9 ítems) (p.ej., "Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás"); 12) Optimismo (8 ítems) (p.ej., "Las cosas, al final tienden a salir bien")
- 13) Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones (9 ítems) (p.ej., "Tengo muchas discusiones con mis familiares y amigos/as")
- 14) Adaptabilidad (9 ítems) (p.ej., "Si quisiera, creo que podría cambiar mis hábitos fácilmente")
- 15) Tolerancia al Estrés (10 ítems); (p.ej., "Algunos me dicen que me pongo nervioso/a muy fácilmente").

De esta forma se obtiene una puntuación global de la escala a través de la suma de los 144 ítems. La consistencia interna de la escala total es adecuada y ha mostrado ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales

tras una inducción experimental del estado de ánimo (Furnham y Petrides, 2003). Por otra parte, Petrides, Pérez y Furnham (2003) desarrollaron posteriormente el TEIQue-SF, que es una versión reducida de 30 ítems que proporciona un índice global de IE rasgo y el cual correlaciona con un amplio abanico de criterios como, los estilos de afrontamiento, la satisfacción por la vida, los trastornos de personalidad, o la satisfacción laboral (Petrides, et al., 2003).

Por otro lado, los investigadores Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) crearon un instrumento para analizar la IE denominado Schutte Self Report Inventory (SSRI), basándose en el modelo original de IE de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), el cual incluye tanto aspectos interpersonales como intrapersonales (Schutte, et al., 1998). La prueba SSRI está compuesta por 33 ítems que se puntúan en una escala tipo Likert de 5 puntos que va desde 1 (Totalmente en desacuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo). El propósito de los autores consistía en abarcar las tres habilidades adaptativas del modelo inicial de Salovey y Mayer (1990): (1) valoración de las emociones en uno mismo y en los otros; (2) regulación de las emociones en sí mismo y en los otros; (3) utilización de las emociones de cara a resolver los problemas. Este instrumento presenta cierto grado de controversia debido a que se han encontrado estructuras factoriales distintas. Por ejemplo, los autores que crearon esta escala (Schutte, et al., 1998), concluyeron que existía un único factor general para este instrumento. Aunque posteriormente otros estudios (Austin, Saklofske, Huang y McKenney, 2004; Chico, 1999) han presentado evidencia de la existencia de tres factores para este instrumento. A su vez, otros autores (Petrides y Furnham, 2000) han encontrado la existencia de hasta cuatro factores diferentes dentro de la escala. Asimismo, sus índices de fiabilidad fluctúan en función del estudio.

Por último, en el ámbito deportivo, Laborde, Dosseville y Allen (2015) realizaron una revisión sistemática de la inteligencia emocional en el deporte y en la actividad física en la que identificaron 36 estudios que analizaban la IE en contextos deportivos. Entre los instrumentos destacados se encuentran algunos de los mencionados anteriormente: (1) Bar-on EQ-i, Bar-On Emotional Quotient-Inventory (Bar-On, 2004); (2) BEIS-10, Brief Emotional Intelligence Scale (Davies, Lane, Devonport

y Scott, 2010); (3) EI, Emotional Intelligence; GEIS, Greek Emotional Intelligence Scale (Tsaousis, 2008); (4) MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (Mayer, Salovey y Caruso, 2002a; 2002b); (5) Schutte EIS, Schutte Emotional Intelligence Scale (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998); (6) Schutte EIS 1, versión modificada por Austin, Saklofske, Huang y McKenney (2004); (7) Schutte EIS 2, versión modificada por Solanki y Lane (2010); (8) SREIS, Self-Rated Emotional Intelligence Scale (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner y Salovey, 2006); (9) TMMS, Trait Meta-Mood Scale (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995); y (10) Wong & Law EIS, Wong & Law Emotional Intelligence Scale (Wong & Law, 2002).

Tabla 6. Síntesis de los estudios sobre IE y deporte. Tomado de Laborde, Dosseville y Allen (2015)

Referencia	Conceptualización	Instrumento	Objeto de estudio
Rendimiento Deportivo			
Barlow y Banks (2014)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Costarelli y Stamou (2009)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Crombie et al. (2009)	Capacidad	MSCEIT	Deportistas
Crombie et al. (2011)	Capacidad	MSCEIT	Deportistas
Davies et al. (2010)	Rasgo	BEIS-10	Deportistas
Dunn et al. (2007)	Rasgo y Capacidad	MSCEIT and SREIS	Espectadores
Filaire et al. (2011)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Filaire et al. (2012)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Hwang et al. (2013)	Rasgo	Schutte EIS (1)	Entrenadores
Kajbafnezhad et al. (2011)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Kajbafnezhad et al. (2012)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Laborde et al. (2011)	Rasgo	TEIQue	Deportistas
Laborde et al. (2014c)	Rasgo	TEIQue	Deportistas
Laborde et al. (2015)	Rasgo	TEIQue	Deportistas
Laborde et al. (2014b)	Rasgo	TEIQue	Deportistas
Laborde et al. (2012)	Rasgo	TEIQue	Deportistas
Lane and Wilson (2011)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Lane et al. (2010)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Lane et al. (2009a)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Lane et al. (2009b)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Lu et al. (2010)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Magyar et al. (2007)	Rasgo	Wong y Law EIS	Líderes deportivos (entrenadores)
Malinauskas and Vazne (2014)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Martin-Albo et al. (2010)	Rasgo	TMMS	Deportistas
Perlini and Halverson (2006)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Stanimirovic and Hanrahan (2012)	Rasgo	Bar-on EQ-i	Deportistas
Szabo and Urban (2014)	Rasgo	Wong y Law EIS	Deportistas
Thelwell et al. (2008)	Rasgo	Schutte EIS	Entrenadores
Tok et al. (2013)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas
Zizzi et al. (2003)	Rasgo	Schutte EIS	Deportistas

Desde la perspectiva de la IE rasgo, los autores de la revisión proponen el cuestionario TEIQue (Petrides, 2009) para su uso en contextos deportivos, en base a su estructura factorial refrendada en varias investigaciones del ámbito del deporte y de la actividad física (Laborde, Dosseville, Guillén y Chávez, 2014). Además, según estos autores, esta escala puede predecir los resultados de rendimiento a nivel neurofisiológico (Laborde, Brüll, Weber y Anders, 2011; Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert y Achtzehn, 2014; Laborde, Lautenbach y Allen, 2015).

1.3.2. La inteligencia emocional en el deporte

Algunos estudios indican que las actividades deportivas de éxito (Jones, 2012; Laborde, Breuer-Weissborn y Dosseville, 2013) y los comportamientos hacia la actividad física (Mohiyeddini, Pauli y Bauer, 2009; Wang, 2011) se encuentran impregnados de emociones. Asimismo, las diferentes investigaciones llevadas a cabo en este campo indicaban que la inteligencia emocional influye positivamente en la participación deportiva, en su continuidad en el tiempo y en la frecuencia con la que se realiza dicha actividad (Laborde, Guillén y Watson, 2017). Igualmente, la IE juega un papel importante en muchos de los aspectos que influyen en el rendimiento deportivo (Laborde, Dosseville y Allen, 2015; Laborde, Guillén y Watson, 2017).

En cuanto al contexto de la actividad física como ocio, las personas que realizan dicha actividad, a menudo requieren de altos niveles de motivación para continuar con su participación (Ntoumanis, Quested, Reeve y Cheon, 2017). Del mismo modo, en la mayoría de actividades físicas se producen interacciones interpersonales con otros deportistas, entre usuarios de las instalaciones deportivas, y con los entrenadores o monitores de dichas instalaciones o entornos deportivos. En cualquiera de estos casos, los comportamientos se rigen, al menos parcialmente, por la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997; Petrides y Furnham, 2003).

Tal y como se ha mencionado anteriormente, algunos autores expresan que las emociones influyen de una manera decisiva en el rendimiento deportivo (Beedie, Terry y Lane, 2000; Chakarvarti y Lal, 2016; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y

Balagué, 2001; Laborde, Dosseville y Allen, 2015 Laborde, Guillén y Watson, 2017; Laborde, Brüll, Weber y Anders, 2011; Lane, Thelwell, Lawther y Devonport, 2009; Robazza, Pellizzari, Bertollo y Hanin, 2008; Ruiz, Raglin y Hanin, 2017; Uphill, Groom y Jones, 2014) y que la inteligencia emocional ejerce un efecto positivo sobre la regulación de las emociones (Kotsou, Nelis, Grégoire y Mikolajczak, 2011; Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée y de Timary, 2007; Nelis, Kotsou, Quoidbach, Hansenne, Weytens, Dupuis y Mikolajczak, 2011; Petrides, Gómez, y Pérez-González, 2017; Petridres, Mikolajczak, Mavroveli, Sanchez-Ruiz, Furnham y Pérez-González, 2016; Van der Linden, Pekaar, Bakker, Schermer, Vernon, Dunkel y Petrides, 2017).

Lane, et al. (2009), observaron que las creencias autoinformadas de IE se asocian con estados de ánimo óptimos en la competición deportiva. En investigaciones con marcadores biológicos, la IE se relaciona con una línea de base más baja en la respuesta al cortisol previa a un evento estresante (Mikolajczak et al., 2007) y también, con un menor aumento del ratio baja frecuencia/alta frecuencia (LF/HF) cardíaca durante momentos de estrés (Laborde et al., 2011). De hecho, existen evidencias que afirman que los niveles elevados de cortisol se relaciona con un pobre desempeño en tareas atléticas (Doan, Newton, Kraemer, Kwon, y Scheet, 2007).

Asimismo, parece ser que la IE se asocia positivamente, en los momentos precompetitivos, con emociones que mejoran el rendimiento (Lane, Devonport, Soos, Karsai, Leibinger y Hamar, 2010), así como con menores niveles de ansiedad precompetitiva (Lu, Li, Hsu, y Williams, 2010). Esto hace que algunos autores plantéen la IE como un factor clave en el rendimiento deportivo, pues existen evidencias que indican que los deportistas experimentan ansiedad y estrés cuando intentan alcanzar un alto rendimiento (Mellalieu, Neil, Hanton y Fletcher, 2009). De hecho, la inteligencia emocional también se ha relacionado con el uso de estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés en el deporte (Laborde, You, Dosseville y Salinas, 2012). Según algunos autores, la inteligencia emocional es la habilidad mental que ayuda al individuo a evaluar los procesos cognitivos; y en el contexto deportivo, constituye un conjunto de meta-habilidades presentes en el sujeto que le capacitan para extraer información de las situaciones de competición y entrenamiento de cara a percibir,

controlar y emplear dicha información para modificar así su comportamiento en su propio beneficio, y maximizando su rendimiento personal (Arruza, González, Telletxea, Palacios y Arribas, 2013).

Es posible que los deportistas emocionalmente inteligentes, sean conscientes de la influencia de las diferentes variables psicológicas en la mediación de los efectos de otras emociones en el rendimiento (Allen, Greenlees y Jones, 2013; Laborde, Guillén y Mosley, 2016). Algunos autores (Ruiz, Sánchez, Durán y Jiménez, 2006; Arruza, 2008) proponen que la experiencia pudiera resultar una característica ventajosa en relación a la inteligencia emocional ya que, las personas estamos dotadas de mecanismos de control que pueden alterar el curso de los sistemas emocionales. En este sentido, los expertos, se ven menos afectados por los estados emocionales que los noveles, su forma de actuar y de rendir en su deporte es robusta, poseen una fuerte defensa contra los efectos que pueden provocarles las situaciones de riesgo, y se crecen y disfrutan ante las situaciones difíciles. Arruza (2002) reflexiona acerca de la importancia de la inteligencia emocional en competición e indica que las victorias muy luchadas reflejan un importante trabajo de la inteligencia emocional, pues las sensaciones físicas y otros sentimientos relacionados con el rendimiento deportivo dependen de la valoración subjetiva que cada deportista realiza de sus emociones. Cuando todos los deportistas son de alto nivel, las diferencias en la eficacia para soportar la presión competitiva pueden marcar la diferencia entre la victoria y la derrota. Según el autor, a través de la inteligencia emocional, se pueden dirigir las intervenciones deportivas con el objetivo de reforzar la seguridad, el liderazgo y la comunicación no verbal entre los deportistas, así como las creencias en la eficacia y en los objetivos personales de los atletas (Arruza, 2002). En la misma línea, Zizy, Deaner y Hirschborn (2003) y Molero, Belchi-Reyes y Torres-Luque (2012) sugieren respecto a las habilidades personales que, el procesamiento adecuado de los estados emocionales (percepción y regulación de las emociones) y la posibilidad de elegir la conducta adecuada en función de cada situación, mejoran en deportistas con altas puntuaciones en inteligencia emocional.

En 2015, Laborde, Dosseville y Allen llevaron a cabo una revisión sistemática

acerca de los estudios que relacionaban la inteligencia emocional con el deporte y la actividad física. Los autores identificaron 227 resultados, de los cuales, tras analizar los títulos y los resúmenes, se quedaron con 55 potenciales artículos. Finalmente, tras analizar la totalidad de los estudios, decidieron quedarse con 36 de ellos para realizar la revisión. De estos 36 artículos, 30 hacían referencia a la IE en contextos de rendimiento deportivo. Éstos incluían a deportistas, entrenadores y espectadores. Por ejemplo, dos de los estudios comparaban la IE entre los deportistas que practicaban deportes de equipo y los deportistas que competían en deportes individuales (Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari y Enayati, 2011; Laborde, Dosseville, Guillén y Chávez, 2014). En otras investigaciones se exploraron las diferencias entre sexos (Costarelli y Stamou, 2009; Dunn, Brackett, Laborde et al., 2014) y se encontraron mayores niveles de IE rasgo en los hombres que en las mujeres (Costarelli y Stamou, 2009; Laborde et al., 2014), un hallazgo que se relaciona con los resultados obtenidos en otro estudio con una muestra no-deportiva (Mikolajczak, Luminet, Leroy y Roy, 2007). En el otro, las mujeres presentaban mayores niveles en la dimensión de IE capacidad - gestión emocional (Dunn et al., 2007). Estos resultados son consistentes con otros observados en muestras no-deportivas (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). En una investigación posterior, Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo y Extremera (2012) cuestionan si las mujeres son más inteligentes emocionalmente que los hombres o solo es un estereotipo más, y sugieren que es necesario ser cautelosos cuando se realizan este tipo de afirmaciones sin haber examinado las posibles interacciones que otras variables pudieran establecer con el sexo. No obstante, en un meta-análisis de la IE que incluye las diferencias de género (Joseph y Newman, 2010), se llegó a la conclusión de que las mujeres obtenían puntuaciones más altas que los hombres en todas las dimensiones de la IE. Sin embargo, otros autores indican que es importante recordar que el género, como factor explicativo de la conducta, siempre opera en complejas interacciones con otros factores demográficos, así como socioculturales (McIntyre y Edwards, 2009). Por ejemplo, Fernández-Berrocal et al. (2012), observaron que las diferencias de sexo inicialmente halladas en IE, quedan mediadas totalmente por la edad en las ramas facilitación y comprensión, el área

estratégica y la puntuación total y, de forma parcial, en el manejo emocional en el “Test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso”. Asimismo, algunos estudios del campo de la neurociencia indican que el procesamiento cerebral de las emociones difiere entre los hombres y las mujeres (Reber y Tranel, 2017; Zimmermann e Iwanski, 2014).

Volviendo a la revisión de Laborde, Dosseville y Allen (2015), los autores de la revisión encontraron tres estudios que relacionan la IE con las emociones en los días de competición (Lane, Devonport, Soos, Karsai, Leibinger y Hamar, 2010; Lu, Si, Hsu y Williams, 2010; Lane y Wilson, 2011). En una de ellas llevada a cabo con corredores de ultrafondo, los investigadores observaron que aquellos que informaban de emociones más placenteras durante una competición de 6 etapas, mostraban también mayores niveles de IE (Lane y Wilson, 2011). De igual manera, en una investigación realizada con deportistas taiwaneses, los autores encontraron que aquellos que mostraban niveles más altos de IE, también informaban de una menor ansiedad precompetitiva (Lu et al., 2010). A este respecto, los resultados de la investigación de Lane et al. (2010) se muestran más contundentes puesto que los investigadores afirman que las emociones del día de la competición están directamente relacionadas con el resultado obtenido en ésta.

Entre los estudios que han tratado la relación entre inteligencia emocional y rendimiento, se halla también el realizado por Hernández y Rodríguez-Mateo (2005) con jugadores federados de ajedrez, en el que se concluyó que los jugadores expertos se caracterizan por una mayor capacidad para afrontar la realidad, por ser suficientemente operativos, por ponderar sus aspiraciones y por encontrar explicaciones constructivas ante los fracasos (Molero, Belchi-Reyes y Torres-Luque, 2012).

Por otro lado, estudios realizados en competición deportiva como el de Lane, Thelwell, Lowther y Devonport (2009), hallaron en una muestra de 54 estudiantes jugadores de fútbol, hockey y rugby, relaciones positivas y significativas entre las estrategias de competición y habilidades de inteligencia emocional, auto-conversación y evaluación de las emociones propias, evaluación de las emociones de los demás,

regulación y utilización, establecimiento de objetivos y utilización, imaginación y regulación, activación y evaluación de las emociones de los demás, relajación y regulación.

En la misma línea, en un estudio en el que se analizaron seis equipos de la liga nacional de cricket de Sudáfrica (Crombie, Lombard y Noakes 2009), los investigadores hallaron una correlación positiva ($r = .69$; $p < .05$) entre el rendimiento deportivo (número de *logs*) y la puntuación media del equipo en inteligencia emocional; concluyendo así, que los jugadores con altas puntuaciones en inteligencia emocional muestran una mayor capacidad para rendir bajo condiciones de alto estrés, y son capaces de lograr optimizar sus emociones obteniendo mayor rendimiento durante los partidos. Por último, argumentan que los equipos con altas puntuaciones en inteligencia emocional, pueden sobreponerse con mayor facilidad a contrariedades específicas del cricket (Crombie, Lombard y Noakes 2009). En otra investigación, Perlinni y Halverson (2006), analizaron la influencia de la IE sobre el rendimiento deportivo de los jugadores en Liga Nacional de Hockey hielo (NHL) de Estados Unidos. Los resultados mostraron que la IE añade una varianza significativa a las predicciones del número de puntos conseguidos en la NHL. Del mismo modo, Zizzi, Deaner y Hirschhorn (2003), exploraron la relación entre la IE y el rendimiento atlético en una muestra de jugadores de béisbol. Este estudio proporciona un modesto apoyo para el vínculo entre las habilidades emocionales y el rendimiento deportivo. Los datos sugieren que los componentes de la IE parecen estar moderadamente relacionados con el rendimiento del lanzador, pero no con el rendimiento del bateador.

En otro trabajo realizado con futbolistas de alto rendimiento, los autores argumentan que aquellos jugadores que se ven más expuestos a experimentar emociones negativas presentan menores niveles de bienestar psicológico, sobre todo en futbolistas de menor edad, e invitan a profundizar en el desarrollo de nuevas investigaciones que consideren la influencia de los factores emocionales y el uso de estrategias de regulación emocional sobre el comportamiento de deportistas de alto rendimiento (Palumbo, Medrano, Lussenhoff, González y Curarello, 2011).

Por otro lado, Rimé (2009) afirma que la regulación emocional debe entenderse

desde una concepción intra e interpersonal de modo que la relación que se establece con las otras personas tiene importantes repercusiones en el proceso de regulación de las emociones, destacando la importancia del contagio emocional, pues implica beneficios en el afecto positivo, y además permite establecer mayores vínculos sociales. En esta misma línea, en otro estudio (Oriol-Granado, Gomila-Andreu y Filella-Guiu, 2014) en el que participaron 112 deportistas de diferentes modalidades de deportes colectivos, utilizaron el cuestionario de regulación emocional en su versión española (Cabello-González, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera, 2006) así como una entrevista semiestructurada para analizar, entre otros aspectos, la funcionalidad percibida por parte de los jugadores de las estrategias de autorregulación y heterorregulación del equipo y del entrenador en la gestión de las experiencias emocionales ante resultados adversos; concluyendo que, alcanzando un nivel de intensidad emocional adecuado, se puede obtener un nivel óptimo de rendimiento. La reevaluación cognitiva y el contagio emocional positivo grupal se muestran como las estrategias más funcionales para poder afrontar resultados adversos (Oriol-Granado et al., 2014). Más recientemente, en un estudio llevado a cabo por Campo, Laborde y Mosley (2016) analizaron la efectividad de una intervención de cinco meses de duración para mejorar la IE a nivel de rasgo contando con 67 jugadores de rugby. Los resultados mostraron que el entrenamiento de la IE mejoraba parcialmente la IE. Este hecho demuestra que es posible mejorar la IE rasgo aunque los participantes no mostrasen una motivación previa para mejorarla.

En resumen, la IE influye positivamente en la participación deportiva, en su continuidad en el tiempo y en la frecuencia en la que se realiza dicha actividad (Laborde, Guillén y Watson, 2017). A su vez, juega un papel importante en muchos de los aspectos que influyen en el rendimiento deportivo (Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Laborde, Guillén y Watson, 2017) ya que los deportistas experimentan ansiedad y estrés en la alta competición (Mellalieu, Neil, Hanton y Fletcher, 2009) y ésta se asocia positivamente con las emociones que mejoran el rendimiento en momentos previos a la competición (Lane et al., 2010; Lu, Li, Hsu y Williams, 2010). Por último, la IE se relaciona con el uso de estrategias de afrontamiento en situaciones de estrés en

el deporte lo cual influye positivamente en el rendimiento (Laborde, You, Dosseville y Salinas, 2012; Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert y Achtehn, 2014).

Tabla 7. Cuadro resumen estudios relacionados con la inteligencia emocional en el deporte

Referencia	Deporte	Temática
Allen et al. (2013)	Deportes individuales y colectivos	Personalidad en el deporte
Arruza (2002)	Actividad física y deporte en general	Afectos, emociones y estados de ánimo
Arruza et al. (2013)	Deportes individuales y colectivos	Medición de la IE en el deporte
Beedie et al. (2000)	Actividad física y deporte en general	Meta-análisis sobre estados de ánimo y rendimiento deportivo
Campo et al. (2016)	Rugby	Programa de intervención para mejorar la IE
Cecchini et al. (2001)	Deporte competitivo preadolescente	Motivación, autoconfianza, ansiedad y estados de ánimo
Chakarvarti y Lal (2016)	Atletismo: velocistas	IE y su asociación con el rendimiento y ansiedad sociofísica
Costarelli y Stamou (2009)	Deportes de combate	IE, imagen corporal y desórdenes alimenticios
Crombie et al. (2009)	Cricket	Predicción de puntos según IE
Hernández et al. (2005)	Ajedrez	IE, moldes mentales, y percepción de bienestar y éxito
Jones, 2012	Actividad física y deporte en general	Regulación emocional y rendimiento deportivo Predicción del rendimiento mediante la IE y habilidades mentales
Kajbafnezhad et al. (2011)	Varios deportes	Diferencias individuales de personalidad en deportistas
Laborde et al. (2013)	Actividad física y deporte en general	IE como reguladora del estrés y la variabilidad del pulso
Laborde et al. (2011)	Balonmano	Meta-análisis sobre IE en el deporte
Laborde et al. (2015)	Varios deportes	IE y su asociación con la satisfacción sobre el rendimiento
Laborde et al. (2014)	Deportes individuales y colectivos	Diferencias individuales de personalidad en diferentes deportes
Laborde et al. (2016)	Varios deportes	Relación entre IE, frecuencia, duración y tipo de deporte
Laborde et al. (2017)	Tenis	Rol de la IE en la regulación y el rendimiento bajo presión
Laborde et al. (2012)	Tenis de mesa	Afrontamiento
Lane et al. (2010)	Varios deportes	IE y emociones asociadas al rendimiento óptimo
Lane y Wilson, 2011	Corredores de ultrafondo	IE y emociones
Lane et al. (2009)	Varios deportes	IE y emociones
Lu et al. (2010)	Atletismo	Relación entre la IE y la ansiedad precompetitiva
Mellalieu et al. (2009)	Varios deportes	Estrés competitivo y rendimiento
Molero et al. (2012)	Deportes de montaña	Competencias socioemocionales
Oriol-Granado et al. (2014)	Varios deportes colectivos	Regulación emocional de los resultados adversos
Palumbo et al. (2011)	Fútbol	Emociones positivas y negativas en el alto rendimiento
Perlini y Halverson, 2006	Hockey hielo	IE
Robazza et al. (2008)	Natación y atletismo	Impacto de las emociones y rendimiento
Uphill et al. (2014)	Baloncesto	La influencia de las emociones durante el juego
Zizy et al. (2003)	Baloncesto	La relación entre la IE y rendimiento

CAPÍTULO 2

La motivación

2. La motivación: la motivación autodeterminada, la orientación de meta y la satisfacción con los resultados deportivos

En este segundo capítulo se revisan diversos estudios de referencia relacionados con la motivación, así como una introducción a los antecedentes históricos de su estudio. Entre los documentos revisados se han estudiado dos de las teorías más relevantes en el estudio de la motivación en el deporte: la teoría de la autodeterminación y la teoría de metas de logro. Asimismo, relacionado con esta última, se han revisado los estudios referentes a la satisfacción con los resultados deportivos.

2.1. La motivación

Etimológicamente, la palabra motivación proviene del verbo *movere* que, traducido del latín significa moverse, y literalmente puede interpretarse como todo aquello que se mueve. Sin embargo, el concepto moderno de motivación deriva de la necesidad histórica de explicar la activación y dirección de los comportamientos. Las actividades humanas ocurren en forma de picos y cambios de intensidad y pueden cambiar de forma en múltiples ocasiones a lo largo del día. Los filósofos de la Grecia Clásica atribuían dichos cambios a una combinación de estímulos internos y externos. Lo que probablemente aún desconocían era que el cerebro es el órgano que integra estos *inputs* y que a su vez es el responsable de los comportamientos y de las experiencias conscientes.

Para algunos autores, la motivación es un estado o una condición interna que activa a la persona para la acción, que dirige y mantiene el comportamiento, y que hace que las personas sigan realizando ciertas actividades (Franken, 1994; Kleinginna y Kleinginna, 1981; Ormrod, 1999). En el contexto académico, la motivación se refiere a las experiencias subjetivas de los estudiantes y sobre todo en el deseo de participar en las actividades de la clase (Brophy, 1999). En el ámbito del deporte y la actividad física, la motivación hace referencia a las predisposiciones, a las variables sociales y/o a las

cogniciones que entran en juego cuando una persona se propone realizar una tarea en la cual es evaluada, compite contra otras personas, o intenta obtener unos estándares de excelencia (Lochmbaum y Gottardy, 2015; Roberts, 1992). En cambio, en el entorno de los negocios, la motivación se refiere a aquello que ayuda a las personas a conseguir un objetivo, a persistir en una decisión tomada y a determinar cuánto se debe esforzar uno para llevar a cabo las tareas con éxito (Clark, 2003; Dimas, Rebeló y Lourenço, 2015; Vetrakova y Mazuchova, 2016).

Kleinginna y Kleinginna (1981b) intentaron resolver esta confusión terminológica llevando a cabo una revisión de las diferentes definiciones sobre motivación, al igual que lo hicieron con las definiciones de las emociones (Kleinginna y Kleinginna, 1981a). En esta revisión recopilaron 102 declaraciones que fueron recogidas de diferentes fuentes. Estos autores clasificaron las definiciones en nueve categorías en base a los fenómenos y a las cuestiones teóricas, e incluyeron una décima categoría que hacía referencia a las afirmaciones escépticas. Dos de las categorías de definiciones centraban su atención en los mecanismos internos (fenomenológicos y fisiológicos); otras tres ponían su atención en los procesos funcionales (energización, dirección y vector); dos de ellas restringían el alcance de la motivación (temporal restrictiva y restrictiva del proceso); y otras dos hicieron hincapié en la comprensibilidad de la motivación (amplia-equilibrada y todo-incluido). Estas categorías identifican conceptos o variables que tradicionalmente han sido considerados como aspectos importantes de la motivación.

Históricamente, el campo de la psicología de la motivación se ha centrado sobre todo en dos tipos de explicaciones para definir la motivación: por un lado, las necesidades biológicas básicas o los instintos relacionados con la supervivencia y la procreación; y por otro, las recompensas externas o los castigos. De acuerdo a esta perspectiva, la motivación activa y guía los comportamientos hacia un resultado en particular. Sin embargo, los investigadores empezaron a darse cuenta de que estos dos tipos de motivación no eran suficientes ya que a menudo las personas experimentan comportamientos positivos relacionados con el interés, la satisfacción o el júbilo. Esto

derivó en que surgieran nuevas teorías que hablaban de recompensas intrínsecas las cuales estaban directamente relacionadas con la propia actividad (Reeve, 2014).

La *motivación intrínseca* se da cuando la causa de la motivación existe dentro de la persona y de la tarea que se realiza (Ormrod, 1999). Emerge de forma espontánea de las necesidades psicológicas, de las curiosidades personales y de los esfuerzos innatos para el crecimiento (Isen y Reeve, 2005; Tenney, Poole y Diener, 2016). La propia acción del comportamiento se considera como la razón para realizar dicho comportamiento (Dörnyei y Ushioda, 2013; Wlodkowski, 1977). El concepto de la motivación intrínseca, pasó de poner su foco en el refuerzo a dirigirlo a la autodeterminación y a la autorregulación de las acciones (Brophy, 2013). Blanco (1959) defendió que las personas muestran una necesidad intrínseca de sentirse competentes como característica innata. Otros teóricos de la motivación afirmaron que las personas tienen la necesidad de sentirse auto-determinadas (Deci y Ryan, 1985). La autodeterminación, concepto que se ampliará más adelante, se refiere a la idea de que las personas tienen el poder de optar por participar en actividades por propia voluntad. Por ejemplo, pensamientos como "quiero hacer algo" en lugar de "tengo que hacer algo" reflejan un mayor sentido de autodeterminación. A su vez, cuando las circunstancias confirman los sentimientos de autodeterminación de las personas, éstas son más propensas a participar en tareas durante períodos más prolongados, a pensar de forma significativa sobre las tareas y a encontrar una sensación de placer en las tareas (Deci y Ryan, 1987).

Deci y Ryan (1985, 1987, 1992) afirman que probablemente la motivación intrínseca esté más presente cuando la persona se sienta competente y autodeterminada. En cambio, estos autores exponen que aunque la motivación extrínseca pueda promover un aprendizaje de éxito y un comportamiento productivo, las personas motivadas de forma extrínseca a menudo realizan un esfuerzo mínimo para llevar a cabo una tarea y la abandonan cuando cesa el refuerzo. Según Cheng y Yeh (2009), la motivación intrínseca tiene varias ventajas sobre la motivación extrínseca. En primer lugar, las personas motivadas intrínsecamente son más propensas a seleccionar tareas difíciles. En segundo lugar, las evidencias sugieren que las personas adquieren más conocimientos cuando leen acerca de algo que consideran

intrínsecamente interesante. En tercer lugar, las condiciones que apoyan la motivación intrínseca también promueven una mayor creatividad y un mejor aprendizaje conceptual. Por último, la motivación intrínseca está directamente relacionada con el placer y con una participación más activa en las actividades (Grolnick y Ryan, 1987, Stipek, 1996, 2002). Según Isen y Reeve (2005), cuando una persona está intrínsecamente motivada, no depende de incentivos extrínsecos sino que confía en el placer, en el interés, en el disfrute y en la competencia obtenida de participar en dichas actividades.

Csikszentmihalyi (2000) llevó a cabo numerosas entrevistas para sus investigaciones y descubrió que las personas que realizan sus actividades por el simple hecho de disfrutar realizándolas, usaban con frecuencia el término "flujo" para describir estas experiencias. Su teoría postula que existe una voluntad en las personas para realizar actividades en base a motivaciones internas, en vez de para obtener únicamente recompensas externas. Por lo tanto, las personas que alcanzan ese estado de flujo pueden considerarse intrínsecamente motivadas para llevar a cabo sus tareas (Csikszentmihalyi, 1990; Shin, 2006). Asimismo, este autor afirma que el flujo ocurre en los momentos de mayor experiencia. Por eso, denominó como flujo aquellas sensaciones de concentración, absorción, implicación profunda, alegría y sentido de realización que experimentan las personas durante esos momentos, ya que éstas actuaban espontáneamente, como arrastradas por las mareas de una corriente. Las personas entran dentro de ese estado de flujo cuando se concentran en la tarea sin pensar en si tendrán éxito o fracasarán, pero a su vez siguen siendo conscientes de los objetivos de dicha tarea. En otras palabras, el flujo es un resultado manifiesto de la motivación intrínseca cuando las personas se encuentran inmersas en actividades que les resultan desafiantes (Csikszentmihalyi, 1990, 1994, 1996).

Por otro lado, la *motivación extrínseca* ocurre cuando la causa de la motivación aparece de forma externa a la persona y a la tarea realizada (Ormrod, 1999). Ésta surge por medio de incentivos y consecuencias del entorno (Isen y Reeve, 2005). Asimismo, algunos autores (Benedetti, Diefendorff, Gabriel y Chandler, 2015) argumentan que la motivación extrínseca surge de presiones externas como el castigo (real o percibido), las obligaciones, o las recompensas, lo que resulta en un rendimiento menor (Deci y

Ryan, 2000), en un bienestar menor (Sheldon y Elliot, 1999), y en una satisfacción laboral menor (Vansteenkiste, Neyrinck, Niemiec, Soenens, Witte y Broeck, 2007). En un estudio llevado a cabo por Bear, Slaughter, Mantz y Farley-Ripple (2017) con 10.344 estudiantes, muestra que el uso de los elogios y las recompensas se asociaban con una mayor motivación extrínseca y una menor motivación intrínseca. A su vez, los castigos también se relacionaban con una mayor motivación extrínseca y una menor motivación intrínseca. Por otro lado, en una investigación llevada a cabo con estudiantes de medicina, sus autores (Lyndon, Henning, Alyami, Krishna, Zeng, Yu y Hill, 2017) encontraron que la motivación extrínseca influía en un mayor *burnout* y una peor calidad de vida.

Durante décadas la literatura de la psicología educativa ha estado dominada por teorías motivacionales de refuerzo (Stipek, 1996). Thorndike (1898) introdujo una teoría del aprendizaje que ponía su atención en las conexiones estímulo-respuesta que ahora se conoce como conexionismo, y destacó la importancia de las recompensas en los procesos de aprendizaje, afirmando que las recompensas promovían el aprendizaje. Esta visión sigue siendo un componente clave en las perspectivas conductistas de hoy en día. Por otro lado, Pavlov (1927) desarrolló su teoría del condicionamiento clásico para explicar cómo desarrollan las personas respuestas involuntarias ante estímulos particulares. El acondicionamiento clásico tiene lugar cuando dos tipos de estímulo (estímulos condicionados e incondicionados) se presentan aproximadamente al mismo tiempo. Skinner (1938), influenciado por Pavlov, propuso la Teoría del Acondicionamiento Operante, el cual se centraba sólo en el fortalecimiento de las respuestas. Este acondicionamiento se da cuando una respuesta es seguida por un estímulo de refuerzo. Estas dos perspectivas del acondicionamiento clásico y el acondicionamiento operante pueden resultar útiles a la hora de explicar algunos fenómenos de los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, algunos investigadores postularon la Teoría de la Necesidad como una alternativa a las Teorías del Refuerzo. Un modelo de motivación basado en la Teoría de la Necesidad que sigue siendo influyente y estando en auge, es la teoría de la jerárquica de Maslow (Maslow, 1962, en Brophy, 2013). Maslow sugirió que las

personas tienen cinco conjuntos diferentes de necesidades: (1) necesidades fisiológicas; (2) necesidades de seguridad; (3) necesidades de amor y pertenencia; (4) necesidades de estima; y (5) necesidades de auto-realización. Estos cinco conjuntos de necesidades forman una jerarquía como puede observarse en la figura 5:

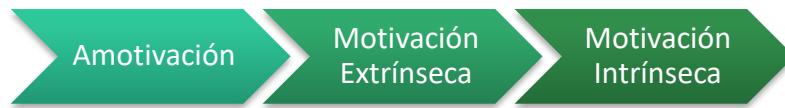
Figura 6. Modelo jerárquico de Maslow (1962)



2.1.1. Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

A partir de los años 80 se ha ido perfilando en el horizonte de la motivación una de las teorías que cuenta actualmente con uno de los constructos teóricos más coherentes y consistentes a la hora de explicar la motivación humana: la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985). Sus autores establecen una taxonomía donde la motivación se estructura en forma de un *continuum* que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra recoge tres tipos fundamentales de motivación: la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa (Deci y Ryan, 2000).

Figura 7. Modelo teórico de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985)



Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser los valores, las recompensas, el autocontrol, el interés, la diversión o la satisfacción. A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002):

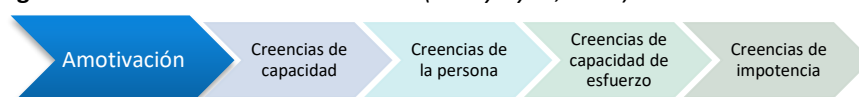
1. *Amotivación/desmotivación.* En un extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la amotivación, también denominada como desmotivación. Ésta se corresponde con la falta absoluta de motivación, tanto a nivel intrínseco como extrínseco, y corresponde al grado más bajo de autodeterminación (Perlman y Caputi, 2016, Jung, 2017). A su vez, la desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Gagné y Deci, 2014; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996) y ocurre cuando una persona no valora una actividad (Ryan, 1995), no se siente competente para realizarla (Bandura, 1986), o no espera lograr el resultado previsto (Seligman, 1975). Los deportistas que se encuentran desmotivados llevan a cabo su práctica deportiva sin un propósito claro y experimentan efectos negativos como la apatía, la incompetencia o la depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Pelletier, Fortier, Vallerand y Briere, 2001). En este sentido, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere y Blais, (1995), proponen cuatro tipos de desmotivación:

- Desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad: la desmotivación surge debido a la falta de habilidad para realizar una tarea.
- Desmotivación relacionada con las creencias de la persona: la desmotivación aparece debido a la preconcepción de una persona a creer que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado.
- Desmotivación relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo: la desmotivación se da cuando la tarea requiere demasiado esfuerzo y la

persona no quiere implicarse en ese esfuerzo.

- Desmotivación relacionada con las creencias de impotencia: la desmotivación aparece debido a que la persona percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia teniendo en cuenta la ardua tarea que debe realizar.

Figura 8. Continuum de la Amotivación (Deci y Ryan, 1985)



2. *Motivación extrínseca.* Este tipo de motivación viene determinada por recompensas o agentes externos, y diferentes investigaciones han determinado cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 1995): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada.

La *Regulación externa*, es la forma menos autodeterminada dentro de la motivación extrínseca, y por consiguiente, la de mayor contraste en relación a la motivación intrínseca. La tarea se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o de recompensas. Las personas experimentan la tarea sintiéndose controladas o alienadas y, a su vez, esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo (Deci y Ryan, 2000).

La *Regulación introyectada*, también conocida como introyección o regulación auto-ejecutada, es un tipo de regulación que está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad y el logro de mejoras del ego en aspectos como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Al igual que la regulación externa, este tipo de regulación de la conducta también tiene un locus de control externo. Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (Hagger y Chatzisarantis, 2016; Ryan y Connell, 1989). La persona ejerce presión sobre sí misma para regular su comportamiento y en este punto encontraríamos a aquellas personas que muestran opiniones o sensaciones

respecto a la práctica como “me siento mal si no he entrenado” o “me siento mal por haber faltado al entrenamiento”.

En la *Regulación identificada*, la tarea es altamente valorada y la persona la juzga como importante. A su vez, dicha tarea se siente identificada con un valor u objetivo comportamental (Ryan, Deci y Vansteenkiste, 2016). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa de forma consciente, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).

La *Regulación integrada* es el último nivel de regulación y en este estadio la tarea se realiza libremente. La integración ocurre cuando la persona evalúa su tarea y actúa en consecuencia con sus valores y sus necesidades (Ryan, Deci y Vansteenkiste, 2016).

Figura 9. Continuum de la Motivación Extrínseca (Deci y Ryan, 1985)

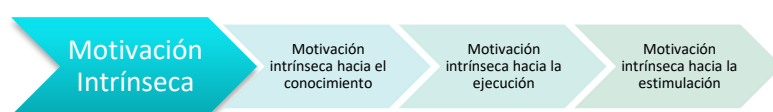


3. *Motivación intrínseca.* Este tipo de motivación se encuentra relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad sin necesidad de recibir una gratificación externa directa. El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, y a su vez, la persona obtiene sensaciones de competencia y de autorrealización. Un aspecto importante de la conducta motivada de manera intrínsecamente es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización perduran incluso después de haberse alcanzado el objetivo. Autores como Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989) o Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal y Vallieres, (1993) plantean que existen tres tipos de motivación intrínseca:

- Motivación intrínseca hacia el conocimiento, en la cual la persona se compromete a realizar una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender.

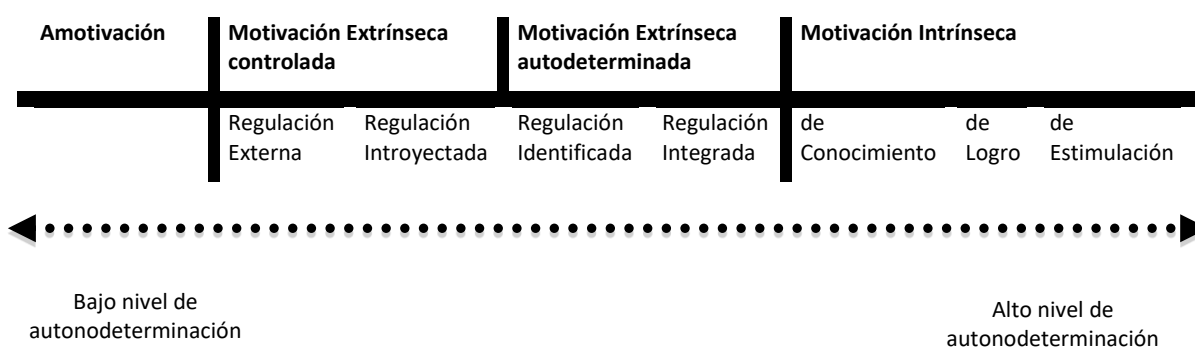
- Motivación intrínseca hacia la ejecución, la cual se da cuando la persona se compromete a realizar una actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí misma.
- Motivación intrínseca hacia la estimulación, donde la persona se compromete a realizar una actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos o sensaciones.

Figura 10. Continuum de la Motivación Intrínseca (Deci y Ryan, 1985)



Los procesos de interiorización y de integración tienen una gran importancia dentro de la perspectiva de la Teoría de la Integración Organísmica. Las personas interiorizan sus distintas regulaciones y las asimilan a través del ego mientras experimentan una mayor autonomía durante la acción. Los distintos tipos de regulación constituyen el denominado “locus percibido de causalidad”, el cual está relacionado con el “locus de control” (externo o interno). Este locus se mide normalmente mediante los diferentes tipos de motivos que llevan a una persona a comprometerse en la conducta social y es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta (Deci y Ryan, 1985, 2000; Hagger, Koch y Chatzisarantis, 2015).

Figura 11. Continuum de la autodeterminación y los diferentes tipos de motivación. Adaptado de Deci y Ryan (2000)



2.1.1.1. El estudio de la motivación autodeterminada en el deporte

La teoría de la Autodeterminación es una teoría resultante del estudio empírico de la motivación humana y de la personalidad en contextos sociales que diferencian la motivación en términos de autonomía o control (Deci y Ryan, 2011). Tal y como se ha mencionado antes, el nivel más alto de autodeterminación se atribuye a la motivación intrínseca, referida a la participación en una actividad por el placer y por la satisfacción que supone la participación en dicha actividad.

Tal y como se ha descrito anteriormente, se distinguen tres tipos de motivación intrínseca: para conocer, para experimentar y para ejecutar. Siguiendo en el continuo de motivación, la motivación extrínseca se encuentra en un nivel intermedio, con tres subniveles: regulación integrada, (el sujeto valora de manera positiva y beneficiosa la actividad, identificando los beneficios que la actividad puede conllevar), regulación introyectada, (evitar el sentimiento de culpabilidad), regulación externa (compromiso por una actividad con el objetivo de conseguir una recompensa o evitar un castigo.) Por último, el nivel más bajo de autodeterminación lo compone la desmotivación o amotivación, que se caracteriza por la falta absoluta de motivación (Deci y Ryan, 2000).

Según Cox (2009) resulta difícil encontrarse con un experto en su deporte, que llegue a serlo, sin desearlo y sin motivación. Los deportistas autodeterminados están motivados para practicar y rendir porque sienten confianza en que tendrán éxito en el deporte que practican. Por eso, esta dimensión afectivo-emocional se convierte en la pieza clave para alcanzar la excelencia (Starkes y Ericsson, 2003; Ruiz, Sánchez, Durán y Jiménez, 2006; Cecchini, Fernández-Rio, Méndez-Giménez, Cecchini y Martins, 2014). En el deporte de alto rendimiento, la motivación es entendida como el deseo de perfeccionar y mantener un alto nivel de competencia deportiva. Según Deci y Ryan (2000), la motivación autónoma influye positivamente en el rendimiento incluso cuando las personas tienen el mismo nivel de competencia. Desde este enfoque, se ha estudiado si los diferentes tipos de motivación pueden predecir los patrones de afrontamiento específicos en relación al estrés de una competición deportiva. Amiot, Gaudreau y Blanchard (2004), observaron que la motivación autodeterminada

predecía positivamente la utilización de estrategias de afrontamiento durante una competición deportiva estresante, y vieron que ésta se asociaba sucesivamente con la consecución de objetivos en la competición deportiva. En un estudio realizado con jugadores de diferentes modalidades deportivas, los autores comprobaron cómo el apoyo a la autonomía predecía la satisfacción de las necesidades de autonomía y las relaciones sociales, y cómo que estas dos variables, junto a la satisfacción de competencia, se asociaba a una motivación más autodeterminada (Balaguer, Castillo y Duda, 2008). En una investigación llevada a cabo en el ámbito de la gimnasia rítmica en la que participaban 40 gimnastas de equipos nacionales (expertas) y 58 deportistas de menor nivel, sus autores (Koumpoula, Tsopani, Flessas y Chairiopolou, 2011) comprobaron que las deportistas noveles presentaban mayores niveles de regulación introyectada (motivación extrínseca), desmotivación y niveles más bajos de orientación al ego ($p < 0,05$), mientras que las gimnastas de mayor nivel mostraron altos niveles de orientación a la tarea, asociados en la literatura científica positivamente con altos niveles de motivación intrínseca, independientemente de los niveles de orientación al ego.

Según Gillet, Vallerand y Paty (2013) existen numerosas evidencias que indican que unos mayores índices de motivación autodeterminada aumentan generalmente las opciones de éxito y de llegar a la élite deportiva. Por otro lado, en un estudio realizado con jugadores de tenis de mesa que entrenaban de forma intensiva, Martinet y Decret (2015) observaron que los perfiles motivacionales compuestos por niveles moderados y altos de autodeterminación, y niveles moderados de motivación controlada, podrían resultar en un mayor rendimiento deportivo, así como un mejor ajuste emocional a lo largo del tiempo. En otro estudio, los autores llegaron a la conclusión de que las competencias de auto-control motivadas por la autodeterminación ofrecían un mayor beneficio a los jóvenes deportistas de élite (Jordalen, Lemyre y Durand-Bush, 2016). En un estudio realizado con piragüistas, los autores (Gómez-López, Granero-Gallegos e Isorna, 2013) analizaron las fortalezas y las debilidades del perfil psicológico competitivo de los piragüistas de aguas tranquilas. La muestra estaba formada por 158 piragüistas que participaron en el campeonato de España de Invierno (2011), atendiendo entre otras variables a la motivación

autodeterminada, resultando una clara orientación de los piragüistas tanto hacia la motivación intrínseca como a la motivación identificada y una escasa regulación externa y desmotivación. Por otro lado, Zarauz-Sancho y Ruiz-Juan (2015) llevaron a cabo un estudio para conocer las motivaciones, la ansiedad precompetitiva, la adicción al entrenamiento y a la competición, la satisfacción intrínseca, la percepción y las creencias sobre las causas del éxito en su deporte, en una muestra de 401 atletas de pista veteranos (mayores de 35 años) españoles. Los resultados mostraron que la motivación intrínseca era más alta que la extrínseca, sobre todo en mujeres. Por otro lado, los participantes expresaron que obtener medallas les resultaba muy satisfactorio debido al esfuerzo que implica el dominio de su especialidad.

Relacionado con el deporte de alto rendimiento, existen evidencias que indican que la motivación autodeterminada influye positivamente en la rehabilitación de deportistas de élite lesionados. En una investigación realizada con jugadores de rugby lesionados, se observó (Carson y Polman, 2017) que la motivación autodeterminada puede impulsar estrategias de afrontamiento adaptativas y mejorar la adherencia al proceso de rehabilitación. Asimismo, la motivación autodeterminada, puede ser un factor determinante a la hora de evitar el uso de sustancias ilegales en el deporte de alto rendimiento. En un estudio realizado con 410 deportistas australianos de élite y sub-élite, los autores (Chan, Dimmock, Donovan, Hardcastle, Lentillon-Kaestner y Hagger, 2015) observaron que, aunque la motivación controlada mediante la presión, los castigos, la legislación y los procesos de control del dopaje puedan ser buenos predictores en cuanto a comportamientos de rechazo al dopaje, la motivación autodeterminada además puede influir positivamente en los valores autónomos, los significados de la vida, y la satisfacción por el aprendizaje y el desarrollo personal en el deporte. Por otro lado, diversas investigaciones han demostrado que unos bajos niveles de motivación autodeterminada están también relacionados con mayores índices de *burnout* (síndrome del quemado) y es más probable que esto ocurra en deportistas con altos niveles de desmotivación y con índices más elevados de regulación controlada de la motivación extrínseca (Curran, Appleton, Hill, y Hall, 2011; Quedsted y Duda, 2011; Li, John Wang, Pyun y Kee, 2013). En una investigación llevada a cabo con 199 deportistas noruegos pertenecientes a academias de deportes de

invierno de élite, sus autores (Jordalen et al., 2016) observaron que los jóvenes deportistas motivados de forma autodeterminada (intrínseca, integrada e identificada) o controlada (introyectada y la amotivación) se asocian de forma negativa o positiva respectivamente con el *burnout*.

En el ámbito de la actividad física general, en un estudio llevado a cabo con una muestra de 375 deportistas pertenecientes a diez clubes de *fitness* del norte de Inglaterra, los investigadores examinaron si la motivación, la autodeterminación y el control de los tipos de motivación podrían predecir una serie de comportamientos relacionados con el ejercicio, las cogniciones y las auto-evaluaciones físicas (Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2006). Los resultados apoyaban sus hipótesis demostrando que la motivación autodeterminada (es decir, la motivación intrínseca y la regulación identificada) servía para predecir patrones cognitivos y físicos más adaptativos y de auto-evaluación conductual, que los tipos de regulación externa y amotivación. A su vez, observaron que la regulación introyectada se relacionaba con resultados tanto adaptativos como desadaptativos. Los resultados de esta investigación ilustran la importancia de promover la motivación autodeterminada para mejorar la calidad de las experiencias de los deportistas, así como para fomentar un comportamiento hacia el ejercicio. En una revisión sistemática sobre la teoría de la autodeterminación y la actividad física y el ejercicio (Teixeira, Carraça, Markland, Silva y Ryan, 2012), los investigadores analizaron 66 estudios empíricos relacionados con estas variables. Los resultados mostraron evidencias positivas sobre la relación entre las formas de motivación más autónomas y el ejercicio. A su vez, estos resultados mostraban que en los casos de iniciación o adherencia a la actividad física a corto plazo, existe una mayor tendencia hacia la regulación identificada mientras que la motivación intrínseca se muestra como más predictiva en relación a la adherencia al ejercicio a largo plazo. Por otra parte, los autores observaron en su revisión que la satisfacción de la competencia y los motivos más intrínsecos predicen positivamente la participación en el ejercicio, y concluyeron que en general la literatura sobre esta temática proporciona evidencias consistentes acerca del valor de la teoría de la autodeterminación en la comprensión del comportamiento del ejercicio, demostrando así la importancia de las regulaciones autónomas (identificadas e intrínsecas) en el

fomento de la actividad física. No obstante, estos autores afirmaban que subsisten algunas incoherencias y pruebas contradictorias al respecto de las relaciones entre los constructos de la teoría de la autodeterminación y la actividad física.

Tabla 8. Cuadro resumen estudios relacionados con la motivación autodeterminada en el deporte

Referencia	Deporte	Temática
Amiot et al.(2004)	Varios deportes individuales y colectivos	Autodeterminación, afrontamiento y obtención de logros
Balaguer et al. (2008)	Varios deportes	Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar
Carson y Polman (2017)	Rugby	Autodeterminación y rehabilitación
Cecchini et al. (2014)	Fútbol y baloncesto	Autodeterminación, climas de maestría y climas motivacionales
Chan et al. (2015)	Varios deportes individuales y colectivos	Autodeterminación como predictor de la intención de dojape
Curran et al. (2011)	Fútbol	Pasión, burnout y el papel mediador de la autodeterminación
Gillet et al. (2013)	Tenis de mesa	Motivación situacional y rendimiento en deportistas de élite
Gómez-López et al. (2013)	Piragüismo	Motivación y fortalezas/debilidades de los perfiles psicológicos competitivos
Jordalen et al. (2016)	Deportes de invierno	Motivación y autocontrol en situaciones de agotamiento
Koumpoula et al. (2011)	Gimnasia rítmica	Autodeterminación y orientación de meta entre diferentes niveles de rendimiento
Li et al. (2013)	Varios deportes individuales y colectivos	Meta-análisis sobre autodeterminación y burnout
Martinet y Decret (2015)	Tenis de mesa	Motivación en entornos de entrenamientos intensivos
Quested y Duda (2011)	Bailarines/as de élite	Necesidades básicas y burnout
Teixeira et al. (2012)	Varios deportes individuales y colectivos	Revisión sistemática sobre autodeterminación
Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis (2006)	Actividad física en clubes	El rol de la autodeterminación en comportamientos, cogniciones y autoevaluaciones
Zarauz-Sancho y Ruiz-Juan (2015)	Corredores	Factores determinantes de la motivación

2.1.2. Teoría de las Metas de Logro

A partir de la década de los 80 y gracias a los trabajos en el ámbito educativo de Nicholls (1984, 1989), Dweck (1986), Dweck y Elliott (1983), Dweck y Leggett (1988), Ames y Archer (1988), Maehr y Nicholls (1980) y Maehr (1984), se comienza a considerar que los componentes direccionales de la motivación (los objetivos) determinan en gran medida las conductas de logro que aparecen en los entornos competitivos, y que éstas varían en función de lo que se considera como habilidad, destreza o pericia. Según Roberts y Treasure (2012), la Teoría de las Metas de Logro ha sido una de las teorías de la motivación más importantes en el ámbito del deporte y de la práctica deportiva. Esta teoría plantea como idea central que la persona es percibida como un organismo intencional dirigida por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984), frente a la consideración por parte de las teorías clásicas de la motivación, las cuales afirmaban que la percepción de habilidad y la motivación eran constructos unidimensionales (White, 1959).

La perspectiva de las metas de logro defiende que en las situaciones en las que tener éxito es fundamental, los sujetos se mueven por la necesidad de demostrarse a sí mismos o a los demás, una elevada competencia, e intentan evitar mostrar una competencia débil. En ese sentido, la teoría de las metas de logro propone dos formas distintas para definir el éxito y juzgar la competencia manifestada:

Por un lado, Nicholls (1984) determina que existe una orientación de la motivación hacia la implicación a la tarea, en la cual los individuos tratan de mejorar su competencia para aquello que desean aprender de forma prioritaria y para sentirse capaces de dominar dichas tareas. Su sentimiento de logro reside en criterios auto-referenciados, es decir, en los progresos personales alcanzados. Por otro lado, este mismo autor habla de una motivación en la cual existe una implicación al ego y que se da cuando el aprendizaje y el progreso no son suficientes para sentir competencia. A su vez, esta orientación al ego ocurre cuando los sujetos quieren poner a prueba su competencia comparándose con los demás. En consecuencia, el sentimiento de éxito se basa en criterios externos, es decir, en la ejecución realizada por los demás y en un proceso de comparación normativa. Igualmente, existe una meta de implicación al ego

cuando el individuo trata de disimular su incompetencia cada vez que se preocupa de su posición en una jerarquía social (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005). Asimismo, Maehr y Nicholls (1980) propusieron la existencia de una tercera meta de aprobación social y de reconocimiento de otros; sin embargo, esta orientación, ha sido poco estudiada posteriormente. Por último, Ewing (1981) encontró en alumnos de secundaria un cuarto factor (intrínseco) relacionado con los sentimientos de aventura vinculados al éxito deportivo.

En esa línea, la teoría de motivación de logro defiende que las metas perseguidas por un individuo dependen tanto de factores disposicionales (orientaciones motivacionales), los cuales hacen referencia a las características personales por los que tenderá a estar orientado a la tarea o al ego, como de factores situacionales (clima motivacional), que hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra la persona y que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación (Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

Por otro lado, Nicholls (1989) postula que cada meta está asociada a comportamientos motivacionales particulares. Con una meta de implicación al ego, la motivación de las personas depende de su competencia percibida en la actividad que realiza. Asimismo, la motivación es alta cuando las personas estiman una competencia elevada en la medida en que logren mostrarse mejores que la media. En cambio, la motivación es débil cuando éstas estiman tener una competencia baja y surge el temor a manifestar su incompetencia, tratando de evitar el ridículo. Para las personas que persiguen una meta de implicación a la tarea, la competencia percibida no constituye una variable moderadora de la motivación. Éstas estarán motivadas por una actividad en base a que tengan sentimientos de progreso, incluso si se consideran menos buenas que las demás (Nicholls, 1989).

2.1.2.1. El estudio de la motivación de logro en el deporte

Desde finales de la década de 1970, los modelos socio-cognitivos han predominado en el estudio de la motivación de logro. Uno de los modelos más empleado dentro de la psicología del deporte proviene de la educación y fue

denominado de forma colectiva como la teoría de metas de logro (Ames, 1987; Dweck y Elliot, 1983; Maehr, 1984; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989). Esta teoría ha sido estudiada y empleada extensamente en numerosas investigaciones relacionadas con el ámbito deportivo (Duda, 2001; Healy, Ntoumanis y Duda, 2016; Healy, Ntoumanis, Stewart y Duda, 2015; Jaakkola, Ntoumanis y Liukkonen, 2016; Madigan, Stoeber y Passfield, 2017; Mascret, Elliot y Curry, 2015; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003, Van Yperen, Blaga y Postmes, 2014) y concluyen que los deportistas que persiguen una meta de implicación a la tarea, perseveran en una actividad en la medida que consideran que aprenden y progresan, aunque se perciban poco competentes en ella. Por otro lado, las personas que persiguen una meta de implicación al ego, limitan su participación deportiva cuando se perciben menos competentes que los demás (Elliot, 2005, Van Yperen et al., 2014). Partiendo de un marco inicial dicotómico, la teoría ha evolucionado tomando diferentes formas como el marco tricotómico (Elliot, 1997), el marco 2 x 2 (Elliot y Church, 1997), y el marco 3 x 2 (Elliot, Murayama y Pekrun, 2011). De todas formas, en una revisión cuantitativa de la literatura de investigación referente a las metas de logro en deportes de competición desde 1989 hasta 2016, los autores Lochbaum, Kazak Çetinkalp, Graham, Wright y Zazo (2016) indican que, aunque existe un gran número de estudios que toman como referencia el marco 2 x 2 dentro de la literatura deportiva, del ejercicio y de la educación física (Lochbaum y Gottardy, 2015; Lochbaum, Jean-Noel, Pinar, y Gilson, 2015), el número de estudios centrados en el marco dicotómico supera con creces los realizados en base a los demás modelos (Lochbaum et al., 2016).

Diversos trabajos han estudiado la relación entre la orientación motivacional y la persistencia en una actividad deportiva (Ewing, 1981). En su estudio, reveló que los deportistas que abandonaban su actividad deportiva presentaban una mayor tendencia a estar orientados al ego, mientras que los deportistas que persistían en su práctica estaban más orientados a la tarea. Sin embargo, posteriores estudios (Duda 1989; Petlichoff, 1996) sobre la relación entre la motivación de logro y el abandono deportivo han presentado resultados contradictorios. Por un lado, Petlichoff (1998) no encontró relación entre la persistencia y las metas perseguidas; por otro, Duda (1989), observó que los deportistas que persistían en su actividad se mostraban más

orientados a la tarea, pero también al ego, en comparación con aquellos que no practicaban deporte o habían abandonado. Whitehead (1995), siguiendo la misma línea de investigación iniciada por Ewing (1981), estudió la generalización cultural y el desarrollo de las relaciones entre las orientaciones de logro y la participación en el deporte juvenil con una muestra de alumnos británicos de 9-13 años, y otra del rango de 14 a 18 años. Según los resultados de este estudio, la motivación orientada a la tarea fue el principal discriminador del estatus de participación deportiva en ambos colegios, así como la participación en el deporte escolar en el grupo de edad más joven. La motivación orientada al ego resultó ser inferior en aquellas personas que habían abandonado la práctica deportiva. En otro estudio, Sarrazin y Guillet (2001) indicaron que estos resultados contradictorios pueden explicarse por el hecho de que ninguno de estos estudios había considerado simultáneamente el efecto de la meta perseguida y la habilidad percibida. En concreto, el efecto moderador de la habilidad percibida que se da cuando una persona persigue una meta de implicación al ego no había sido investigada. Por otro lado, Cervelló (1996) concluyó que los adolescentes que habían abandonado el deporte, estaban más orientados al ego, percibían un clima motivacional orientado al ego y se consideraban poco capaces para la práctica deportiva, verificándose así empíricamente el modelo de metas de logro. Igualmente, Le Bars, Gernigon y Ninot (2009) comprobaron mediante un estudio con judokas, que aquellos que habían abandonado su práctica deportiva estaban menos orientados a la tarea y más orientados hacia el ego y, a su vez, se percibían a sí mismo como menos competentes. En un estudio llevado a cabo por Gardner, Vella y Magee (2016), se observó que las creencias incrementales de metas de maestría muestran asociaciones positivas con el disfrute y reducen las posibilidades del abandono deportivo en los jóvenes. Por otro lado, Atkins, Johnson, Force y Petrie (2015) afirman que los climas motivacionales orientados a la tarea juegan un papel fundamental en de la continuidad de la práctica deportiva y en su disfrute. Asimismo, en otro estudio, los autores (Rottensteiner, Tolvanen, Laakso y Konttinen, 2015) analizaron la motivación, la competencia percibida y la persistencia en deportes de equipo de 1962 deportistas finlandeses de entre 14 y 15 años. Los resultados de esta investigación mostraron que las orientaciones de meta y las competencias percibidas de los deportistas predicen

diferentes grados de motivación autónoma relativa y la persistencia en deportes de equipo. Asimismo, los autores afirman que las metas de logro son un prerrequisito esencial dentro del desarrollo de jóvenes deportistas y que son fundamentales a la hora de mantener al deportista motivado y haciendo deporte.

En relación al deporte de competición, Rees, Hardy, Güllich, Abernethy, Côté, J., Woodman, Montgomery, Laing y Warr (2016) afirman que existen numerosas evidencias en trabajos realizados con deportistas de élite (Oldenziel, Gagne y Gulbin, 2003; Jones, Hanton y Connaughton, 2002) y deportistas súper-élite (Durand-Bush y Salmela, 2002; Gould, Dieffenbach y Moffett, 2002; Hemery, 1991; Orlick, 1988) que sugieren este tipo de deportistas muestran una fuerte orientación a la tarea a la hora de basar sus percepciones de competencia en sus mejoras personales. No obstante, en deportistas de nivel no-élite (Abrahamsen, Roberts y Pensagaard, 2008), élite junior (Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jimenez e Iglesias, 2007), élite (Pensagaard y Roberts, 2003) y súper-élite (Hemery, 1991; Ripol, 1993) también muestran una fuerte orientación al ego, formulando percepciones de competencia mediante la comparación de sus propias habilidades con las de los demás. Según Nicholls (1989), Pensgaard y Roberts (2003) y Roberts (2012), las orientaciones a la tarea y al ego son ortogonales, y no bipolares. Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong (1994) examinaron cuatro perfiles de metas: alto en tarea-alto en ego, alto en tarea-bajo en ego, alto en ego-bajo en tarea, y bajo en ego-bajo en tarea; proporcionando un enfoque diferente al estudio de las dos perspectivas de metas. Los resultados de este estudio indicaron que los deportistas más motivados fueron aquellos orientados “alto en tarea-alto en ego” y los menos motivados mostraban estar orientados “bajo en ego-bajo en tarea” (Fox et al., 1994; Georgiadis, Biddle y Auweele, 2001). Según autores como Pekrun (2002), esto puede deberse a que en el caso de los deportistas de élite, la motivación extrínseca podrían generar emociones positivas como la esperanza, las expectativas de disfrute la alegría por los resultados, el sentimiento de orgullo, el agrado por la alabanza de los entrenadores, etc.

Asimismo, los resultados de algunos estudios indican que la motivación extrínseca de regulación externa predice positivamente la orientación al ego y una

disminución de la orientación a la tarea (Gomez-Lopez, Granero-Gallegos, Abrales y Rodriguez-Suarez, 2013) y que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea predice la motivación intrínseca a través de la satisfacción de la necesidad de competencia y de autonomía (Ommundsen, Lemyre, Abrahamsen y Roberts, 2010). Estas afirmaciones son consistentes con estudios previos realizados con deportistas de distintas disciplinas y con estudiantes de educación física que han venido coincidiendo en el hecho de que la motivación intrínseca se relaciona positivamente con la orientación a la tarea y negativamente con la orientación al ego (Dweck, 1985; Duda, Chi, Newton y Walling, 1995; Nicholls, 1989; Santos-Rosa et al., 2007; Vlachopoulos y Biddle, 1996). Dichos estudios concluyeron que los individuos con alta orientación al ego, generalmente presentan menor motivación intrínseca y no experimentan el placer como un elemento sustancial en su participación en el deporte. Un estudio (Koumpoula, Tsopani, Flessas y Chairopoulou, 2011) analizó las diferencias en la orientación motivacional y la motivación autodeterminada en función del nivel deportivo en deportistas de gimnasia rítmica, 40 expertas (equipos nacionales) y 58 deportistas de menor nivel. Los autores comprobaron que las deportistas noveles presentaban mayores niveles de regulación introyectada, desmotivación y niveles más bajos de orientación al ego, mientras que las gimnastas expertas, mostraron altos niveles de orientación a la tarea, asociada positivamente en la literatura científica con altos niveles de motivación intrínseca, independientemente de los niveles de orientación al ego.

Por otro lado, Jaakkola, Ntoumanis y Liukkonen (2016) realizaron un estudio con el fin de investigar las relaciones entre el clima motivacional situacional, el enfoque disposicional y la evitación de las metas de logro, la percepción de la capacidad deportiva y el disfrute de los jugadores de hockey sobre hielo finlandeses en la categoría junior masculino. La muestra comprendía 265 jugadores de nivel secundario y con una edad media de 17,03 años (DT = 0,63). Los resultados de esta investigación revelaron que los deportistas orientados a la tarea se centran en el esfuerzo, en el desarrollo personal, en la mejora, en el disfrute y en el dominio de las habilidades en el hockey sobre hielo. En un estudio llevado a cabo con piragüistas, (Ruiz-Juan et al., 2010) los autores estudiaron la orientación de meta disposicional, el

grado de satisfacción intrínseca y las creencias sobre las causas del éxito en una muestra de 209 jóvenes palistas españoles (13-14 años). Los resultados mostraron una alta orientación a la tarea y moderada al ego. Esta orientación a la tarea se relacionó positivamente tanto con el disfrute con la práctica deportiva, como con la atribución de que dicho éxito depende del esfuerzo. Por otro lado, en un estudio realizado con 272 deportistas de nueve modalidades deportivas diferentes los autores intentaron determinar la relación entre las orientaciones de meta y la capacidad de las imágenes mentales puesto que éstas, según numerosas investigaciones, pueden ser regulada cognitivamente por estados motivacionales (Gregg, Jenny y Hall, 2016). Los resultados mostraron que para la habilidad de imágenes cognitivas, el género mostraba un efecto significativo para los deportistas con baja orientación tanto a la tarea como al ego. Por otro lado, las atletas femeninas clasificaron su perspectiva interna de la imagen como más clara y más vívida. Asimismo, los deportistas con altos niveles de orientación a la tarea y al ego, o altos niveles de orientación a la tarea y bajos en orientación al ego, obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en su capacidad de sentir emociones y su facilidad de generar imágenes de motivación en comparación con los deportistas con bajos niveles en ambas orientaciones. Por consiguiente, los autores concluyeron que los deportistas que tienen una alta orientación a la tarea están más motivados y tienen una mayor facilidad para formar imágenes de dominio y a su vez, muestran una alta capacidad de experimentar las emociones de estas imágenes. Finalmente, un estudio llevado a cabo con 272 deportistas de diferentes modalidades y niveles de rendimiento, los autores (Stavrou, Psychountaki, Georgiadis, Karteroliotis y Zervas, 2015) observaron que los deportistas orientados a la tarea (altos en tarea- alto en ego, altos en tarea-bajos en ego) se sienten más habilidosos y ven las próximas competiciones como retos a superar.

Tabla 9. Cuadro resumen estudios relacionados con la motivación de logro en el deporte

Referencia	Deporte	Temática
Abrahamsen et al. (2008)	Varios deportes individuales	Motivación de logro, percepción de clima motivacional y rasgo de ansiedad competitiva en deportistas de élite.
Atkins et al. (2015)	Varios deportes	Orientación de meta y clima motivacional generado por padres, iguales y entrenadores.
Durand-Bush y Salmela (2002)	Varios deportes olímpicos	Autoconfianza, motivación, perseverancia y creatividad de 10 super-campeones (medallistas olímpicos o mundiales).
Cervelló et al. (2007)	Tenis	Orientación de meta y percepción de clima motivación precompetitivo y orientación a la tarea post-competitivo.
Georgiadis et al. (2001)	Cricket	Motivación de logro.
Gregg et al. (2016)	Varios deportes	Orientación motivacional y capacidad para emplear imagería
Jaakkola et al. (2016)	Hockey Hielo	Motivación de logro, clima motivacional, percepción de habilidad deportiva y disfrute.
Koumpoula et al. (2011)	Gimnasia rítmica	Orientación motivacional y motivación deportiva.
Le Bars et al. (2009)	Judo	Clima motivacional, orientación motivacional, autopercepciones, competencia percibida e intención de abandono.
Lochbaum et al. (2016)	Varios deportes	Revisión bibliográfica sobre orientaciones de meta y de ego en el deporte.
Madigan et al. (2017)	Varios deportes	Orientación de logro y perfeccionismo.
Mascret et al. (2015)	Varios deportes	Desarrollo de un cuestionario sobre el modelo 3x2 de orientación motivacional.
Ommundsen et al. (2010)	Fútbol	Clima motivacional, satisfacción, regulación de la motivación y vitalidad subjetiva.
Pensagaard y Roberts (2003)	Deportes de invierno	Orientación de meta y estrategias de afrontamiento.
Rottensteiner et al. (2015)	Deportes colectivos	Motivación de logro, competencia percibida y persistencia.
Stavrou et al. (2015)	Varios deportes	Orientación de meta y Flow (flujo).
Vlachopoulos y Biddle (1996)	Atletismo	Orientación motivacional y motivación intrínseca.

2.1.3. La satisfacción con los resultados deportivos

La satisfacción del deportista es un estado afectivo positivo resultante de una compleja evaluación de estructuras, procesos y logros asociados a la experiencia deportiva (Chelladurai y Riemer, 1997). Según estos autores, los niveles de satisfacción de los deportistas está determinado por las discrepancias generadas entre aquello que quiere el deportista y lo que percibe que recibe, dentro de los dominios psicológicos, físicos y del entorno. Asimismo, el deportista experimenta una sensación de satisfacción en algunas situaciones derivadas de los resultados obtenidos en el deporte

(Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Treasure y Roberts, 1994). A su vez, la satisfacción con los resultados deportivos está asociada con con experiencias de maestría (orientación a la tarea) y con la aprobación social y el éxito normativo (orientación al ego) (Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López y Abrales, 2014; Holgado, Navas y López-Núñez, 2010; Treasure y Roberts, 1994). Los deportistas que se autoevalúan en base a criterios auto-referenciados, muestran preferencia por resultados que informen acerca del progreso personal, mientras que aquellos que lo hacen en base a criterios externos, muestran preferencia por resultados que informan del reconocimiento social alcanzado, y de las diferencias de capacidad con sus competidores (Nicholls, 1989; Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002). Algunos autores sugieren que, en general, la experiencia de maestría es más adaptativa que el éxito normativo y la búsqueda de la aprobación social (Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia y Spray, 2015; Carpenter y Morgar, 1999; Holgado et al., 2010; Treasure y Roberts, 1994). Asimismo, diversos trabajos llevados a cabo en el ámbito del deporte de competición, han mostrado que los patrones motivacionales más adaptativos son aquellos que están relacionados con altos niveles de orientación a la tarea y moderados o altos niveles de orientación al ego (Roberts y Treasure, 2012).

Existen numerosos trabajos cuyos autores coinciden en afirmar que los determinantes de la satisfacción y la diversión que experimenta el jugador en los contextos de entrenamiento y de competición, pueden variar dependiendo de la meta de logro adoptada, de manera que los deportistas orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la actividad deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse superiores a los demás y, cuando obtienen una aprobación social por parte de sus otros significativos; mientras que, los deportistas que se encuentran orientados a la tarea, se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les aportan aprendizaje o mejora del dominio de las técnicas deportivas (Lochbaum y Roberts, 1993; Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Fernández-Río, Méndez-Alonso y Prieto-Saborit, 2017; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Schwebel, Smith y Smoll, 2016; Treasure y Roberts, 1994; Verner-Filion, Vallerand, Amiot y Mocanu, 2017).

La satisfacción incide de manera directa e indirecta sobre la persistencia en la realización de las actividades, facilita la dinámica del esfuerzo, aumenta el nivel de aprendizaje realizado y posibilita alcanzar mayores cotas de rendimiento (Cervelló, Escartí y Guzmán, 2007). Santos-Rosa, García, Jiménez, Moya y Cervelló (2007) indican que es habitual escuchar a deportistas expertos, expresar su satisfacción en situaciones en las que no han obtenido el triunfo, si perciben que su nivel de ejecución ha sido satisfactorio, a pesar de no haber conseguido los objetivos de ejecución planteados previamente. Igualmente, el deportista puede experimentar alta satisfacción, aún perdiendo, si se consiguen resultados parciales o se mejora el proceso de ejecución deportiva. Los deportistas que se autoevalúan en función de haber mejorado en la ejecución de su tarea, independientemente del resultado final, tienden a sentirse más satisfechos con el rendimiento obtenido, pues comprenden que ganar o perder está fuera de su control, mientras que mejorar la ejecución, si puede estar bajo su control (Santos-Rosa et al., 2007).

Asimismo, según algunos autores, los determinantes de satisfacción y disfrute que los deportistas pueden experimentar en los contextos de formación y competición puede variar (Lochbaum y Roberts, 1993; Roberts et al., 1995). Existen evidencias que relacionan la satisfacción con el efecto que ésta ejerce sobre los patrones conductuales. En un estudio realizado en Estados Unidos con gimnastas, los resultados mostraron que la motivación diaria y la satisfacción de las necesidades psicológicas durante la práctica, afecta al bienestar de las deportistas (Gagne, 2003). Por otro lado, se han hallado un gran número de estudios que apoyan la relación entre altos índices de satisfacción y disposición orientada a la tarea, que a su vez relacionan la orientación al ego con menores cotas de satisfacción (Castillo, Balaguer, Duda y García-Merita, 2004; Cecchini, González y Contreras, 2004; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ruiz-Juan, Gómez-López, Pappous, Cárceles y Allende, 2010).

Tabla 10. Cuadro resumen estudios relacionados con la satisfacción con los resultados deportivos

Referencia	Deporte	Temática
Almagro et al. (2015)	Varios deportes	Motivación autodeterminada, orientación de meta y satisfacción.
Balaguer et al. (2002)	Balonmano	Percepción de mejoría individual y de equipo, satisfacción y valoración del entrenador.
Castillo et al. (2004)	Educación física	Satisfacción y percepción de competencia.
Cervelló et al. (1999)	Atletismo y tenis	Orientación de meta disposicional y satisfacción con los resultados deportivos.
Chelladurai y Riemer (1997)	Deportes de equipo	Satisfacción en el deporte.
Gagne (2003)	Gimnasia	Satisfacción, autonomía y bienestar.
Méndez-Giménez et al. (2017)	Educación física	Motivación autodeterminada y satisfacción con la vida.
Roberts (1992)	Varios deportes	Orientación de meta y satisfacción.
Roberts y Treasure (2012)	Varios deportes	Orientación de meta y satisfacción.
Ruiz-Juan et al. (2010)	Piragüismo	Orientación de meta disposicional, satisfacción intrínseca y creencias sobre las causas del éxito.
Santos-Rosa et al. (2007)	Tenis	Satisfacción con el rendimiento.
Treasure y Roberts (1994)	Varios deportes	Validación cuestionario sobre la satisfacción con los resultados deportivos.
Verner-Filion et al. (2017)	Fútbol y hockey	Satisfacción, orientación de meta y práctica deliberada.

CAPÍTULO 3

La teoría de la práctica deliberada, el paradigma experto-novato y su relación con el rendimiento deportivo

3. La teoría de la práctica deliberada, el paradigma experto-novato y su relación con el rendimiento deportivo

En este tercer capítulo se revisan diversos estudios de referencia relacionados con la teoría de la práctica deliberada y el rendimiento deportivo en función del nivel de experiencia. A su vez, al comienzo de cada apartado se expone una introducción con los antecedentes históricos y se muestra una revisión de los trabajos más relevantes sobre esta temática.

3.1 La teoría de la práctica deliberada

La Teoría de la Práctica Deliberada, propuesta por los autores Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993), postula que el desarrollo de la experiencia se basa fundamentalmente en factores del entorno y, a su vez, justifica que el logro del éxito está altamente relacionado con la acumulación de práctica. Asimismo, los autores de esta teoría proponen que para conseguir el nivel de experto en una disciplina, es fundamental realizar dicha práctica de forma deliberada y consistente durante 10 años, o, mediante la acumulación de 10.000 horas de práctica (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993; Ericsson, Nandagopal y Roring, 2009; Ericsson, Prietula y Cokely, 2007; Ericsson y Pool, 2016).

Este postulado se basa en dos proposiciones principales. En primer lugar, es necesaria una prolongada participación dentro de un dominio antes de que se puedan alcanzar unos niveles de rendimiento considerados expertos (Simon y Chase, 1973). La opinión de que los períodos largos e intensivos de formación son un precursor de la obtención de conocimientos especializados ha recibido un importante apoyo en diversos ámbitos (Bloom y Sosniak, 1985, Chang, Chen, Mellers y Tetlock, 2016; Ericsson, 2003; Moran, 2016; Swaminathan, Schellenberg y Khalil, 2017; Ullén, Hambrick y Mosing, 2016). En segundo lugar, Ericsson, Krampe y Tesch-Römer (1993) propusieron que las características que definen los conocimientos especializados se adquieren mediante la participación en actividades pertinentes. rechazaron la necesidad de incluir el talento, como propone Ackerman (2014), como un mecanismo

explicativo para alcanzar la excelencia, hecho que ha sido criticado por otros autores (Lombardo y Deaner, 2014; Epstein, 2013) por no consideran también la influencia de factores genéticos como lo hicieron Pinker (2002) o Ridley (2003). Asimismo, aunque Ericsson et al. (1993) reconocieron que las personas difieren en su predisposición a participar en el trabajo duro o que estas diferencias pueden influir en los procesos motivacionales, destacaron una falta general de la influencia de las características innatas fijas como factores que contribuyen directamente al desarrollo de la experiencia. Según estos autores, los niveles de rendimiento alcanzados por un experto no están limitados por factores asociados a un talento innato, sino que se adquieren a través de la inversión sostenida en la práctica y de los esfuerzos deliberados por mejorar (Ericsson et al., 1993). Asimismo, estos autores sugieren que el aprendizaje efectivo se da cuando las actividades están bien definidas, se proponen con un nivel apropiado de dificultad, cuando se presentan con un *feedback* práctico, y cuando se proporciona una oportunidad de repetición, de detección y de corrección de errores. Por otro lado, destacaron tres restricciones diferentes que son inherentes a la adquisición del rendimiento experto. En primer lugar, no existe una recompensa económica inmediata de la inversión inicial en la práctica deliberada y su frecuencia; en segundo lugar, la práctica deliberada exige una considerable demanda de recursos físicos y mentales, los cuales pueden estar limitados (Kahneman, 1973; Baker y Young, 2014); por último, se supone que la práctica deliberada no es inherentemente agradable y, en consecuencia, la motivación para sostener la participación está determinada en gran parte por una intencionalidad de mejorar. Sin el objetivo de mejorar el rendimiento, es probable que la motivación para participar en esa práctica disminuya (Ericsson et al., 1993).

Durante los últimos años, numerosos investigadores han puesto el foco en la identificación de los factores que llevan a las personas a adquirir altos niveles de rendimiento en disciplinas específicas como la música o el deporte (Baker y Young, 2014; Ericsson, 2016; McNamara, Hambrick y Oswald, 2014; Rousmaniere, Goodyear y Miller, 2017).

3.1.1. El estudio de la práctica deliberada en el deporte

La teoría de la práctica deliberada ha despertado un gran interés entre los investigadores del ámbito deportivo, sobre todo en relación a la pregunta de si una práctica de calidad prolongada en el tiempo es suficiente para lograr un rendimiento experto, ya que, de ser así, puede tener importantes implicaciones a la hora de plantear la formación y la selección de deportistas. Según Ward, Hodges, Williams y Starkes (2004), no hay duda de que la práctica es un vehículo necesario para alcanzar niveles excepcionales de rendimiento en el deporte. Los jóvenes que parecen tener talento, todavía necesitan invertir muchas horas de práctica para competir a un nivel equiparable al de un adulto. Asimismo, en una revisión llevada a cabo por Baker y Young (2014) sobre los últimos 20 años desde la concepción de la Teoría de la Práctica Deliberada, los autores indican que, si bien existe una fuerte relación entre el entrenamiento y el desarrollo de habilidades, lo cual reafirma la necesidad de un entrenamiento continuo, existen nuevos factores emergentes (Abernethy, Farrow y Berry. 2003; Sternberg, 1996; Tucker y Collins, 2012) que hacen pensar que los modelos que proponen que, con el mero hecho de entrenar se adquiere la calidad de experto, deberían ser revisados.

En una investigación llevada a cabo por Starkes, Deakin, Allard, Hodges y Hayes (1996), los participantes, deportistas de deportes individuales, informaron haber practicado su modalidad deportiva durante más de 10 años antes de alcanzar un nivel internacional. Según los resultados, estos deportistas alcanzaron su mejor rendimiento a la edad de 25 años, unos 12 años de haber iniciado su carrera deportiva. Estos deportistas, que practicaban la lucha deportiva, se iniciaron a una edad relativamente tardía, a los 13/14 años de edad. Según señalan los investigadores, tras de 6 años de práctica, las diferencias comenzaron a surgir en relación a la cantidad de tiempo que los luchadores de nivel internacional invertían en sus entrenamientos ($M = 38,7$ horas / semana) en comparación con los luchadores de nivel de club ($M = 20.9$ horas / semana). Sin embargo, estos deportistas invirtieron menos tiempo en su práctica en relación al parámetro propuesto por Ericsson y sus colaboradores de las 10.000 horas de práctica deliberada. El grupo internacional había acumulado 5881.9 horas en

comparación con las 3571.1 horas empleadas por los luchadores de nivel de club. Los mismos autores (Starkes et al., 1996), observaron que en el caso de los patinadores artísticos, éstos habían comenzado a participar en su actividad deportiva mucho antes que los luchadores, a la edad de 5 años, y también alcanzaron antes el nivel internacional, a la edad de 21 años. Tal y como indican Ward, Hodges, Williams y Starkes (2004), es importante destacar que las diferencias no sólo se dan en la práctica individual, sino en el tiempo dedicado a entrenarse con otros deportistas.

Helsen, Starkes y Hodges (1998) siguieron en la misma línea de investigación de Starkes et al. (1996) y la aplicaron a los deportes colectivos examinando los historiales de práctica de jugadores de fútbol de nivel internacional, nacional y provincial de Bélgica. Al igual que los patinadores artísticos, los jugadores de fútbol comenzaron a participar en su deportes a los 5 años de edad como promedio y comenzaron con una práctica sistemática regular dos años más tarde. Los dos grupos de élite (nacional e internacional) alcanzaron su pico de rendimiento a los 15 años de haber iniciado su carrera deportiva e invirtieron 13,3 horas por semana en la práctica combinada individual y 9,9 horas en la práctica de equipo. En cambio, los jugadores de menor nivel (provinciales) empleaban un promedio de 6,9 horas. Tras 10-12 años de su iniciación, el grupo internacional podía diferenciarse de los jugadores nacionales y provinciales tanto en la práctica semanal como en la práctica acumulada (práctica individual y de equipo combinada), lo que sugiere que la práctica deliberada de "equipo" pueda ser más relevante en los deportes orientados al equipo, particularmente cuando el contenido de la formación es fijado por un entrenador. En el mismo estudio, Helsen et al. (1998) investigaron también los hábitos de práctica de jugadores con niveles similares de habilidad en la modalidad deportiva de hockey sobre hierba. Los autores observaron que jugadores comenzaron a practicar regularmente a una edad relativamente temprana ($M = 8,9$ años). Sin embargo, después de 12 años de carrera, tanto los jugadores internacionales ($M = 8,2$ horas / semana) como los nacionales ($M = 7,9$ horas / semana) participaron en una práctica de equipo significativamente mayor que los jugadores de nivel provincial ($M = 3,7$ horas / semana). Por otro lado, las diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la

cantidad de práctica acumulada, no surgieron hasta los 16 años de haber iniciado su carrera deportiva. Durante ese periodo los jugadores provinciales habían acumulado 5341 horas mientras que los jugadores internacionales que habían acumulado 8541 horas. Más aún, estos jugadores no alcanzaron su pico de rendimiento hasta haber transcurrido de 18 a 20 años desde su iniciación. En otro estudio llevado a cabo con 48 corredores canadienses, los autores (Young y Salmela, 2010) observaron que los deportistas de nivel nacional invertían más tiempo en la práctica de la técnica en relación a los corredores de club. Asimismo, los deportistas más expertos realizaban más entrenamientos con pesas que aquellos de menor rendimiento; y los corredores de nivel provincial acumulaban más horas de entrenamiento con un entrenador que los deportistas de club. Asimismo, Roca, Williams y Ford (2012) analizaron la adquisición de una mayor capacidad de anticipación y de toma de decisiones en 48 futbolistas de élite y 16 amateurs y observaron que el tiempo invertido en la práctica deportiva es un buen predictor de en la mejora de esas variables. Por otro lado, en una muestra de 148 deportistas daneses de élite y 95 deportistas cercanos a la élite, los investigadores Moesch, Elbe, Hauge y Wikman (2011) analizaron las horas de práctica deliberada a edades tempranas, la participación en una o más modalidades deportivas, el desarrollo de la carrera deportiva de cada atleta y si estas variables influían en la inclusión en los grupos de élite. Los resultados mostraron que los deportistas de élite se habían especializado a una edad más tardía y que habían entrenado menos durante su niñez. No obstante, estos deportistas de élite mostraron haber intensificado sus regímenes de entrenamiento más tarde, en su adolescencia, que aquellos que no habían alcanzado estar en la élite.

3.2. El paradigma experto-novato

Algunos autores afirman que la ejecución repetida de una actividad pueda resultar ventajoso en la resolución de la misma (Ericcson, 2015; Ericcson, 2006; Starkes y Ericcson, 2003; Williams y Ericcson, 2005). Desde la perspectiva del paradigma experto-novato se estudian las posibles diferencias que pudieran existir en la pericia en función de la trayectoria y en un ámbito particular, considerando “novato” a

alguien que tiene poca o ninguna experiencia y “experto”, a quién como resultado de años de trayectoria en su ámbito, ha logrado un alto nivel de rendimiento (McPherson y Thomas, 1989; Moran, 2016; Thomas, French y Humphries, 1986). No obstante, ambas categorías permiten sutiles distinciones dentro del *continuum* que va del novato al experto (Klein y Hoffmann, 1993). Por ejemplo, en el deporte, el sistema de calificar a los mejores en función de indicadores objetivos (medallas, trofeos, marcas, o rankings) permite la asunción de criterios de distinción entre diferentes niveles de rendimiento (Collins, McNamara y McCarthy, 2016).

Los estudios que abordan la experiencia como elemento distintivo se retrotraen hasta las investigaciones de De Groot (1965, 1966) y de Chase y Simon (1973a, 1973b), quienes inicialmente se interesaron por las habilidades de los jugadores de ajedrez. Dichos estudios concluyeron que los expertos mostraban una representación mental diferente de los problemas que tenían que resolver. Según sus observaciones, los jugadores de ajedrez experimentados percibían las relaciones entre las piezas de ajedrez como *clusters* (bloques), de manera que eran capaces de recordar un mayor número de configuraciones válidas sobre el tablero. Por otro lado, Adelson (1984) investigó la noción de las agrupaciones por bloques en los programadores informáticos hallando que los expertos empleaban mucho más el pensamiento abstracto que los novatos. En la misma línea, investigaciones realizadas con controladores aéreos (Seamster, Redding, Cannon, Ryder y Purcell (1993) observaron que los expertos disponían de estructuras de conocimiento más eficientes y que recuperaban la información de manera mucho más rápida. Estas mayores velocidades en los tiempos de respuesta pueden encontrarse en otras áreas del rendimiento, pudiendo considerarse uno de los atributos claves del experto (Ericsson y Smith, 1991).

3.2.1. El paradigma experto-novato en el deporte

Los ámbitos y enfoques del estudio del rendimiento experto y de la pericia en el deporte han sido abordados desde distintas perspectivas. Diversos autores (Allard y Starkes, 1991; Baker y Young, 2014; French y Nevett, 1993; Moran, 2016; Seifert,

Button y Davids, 2013; Woods, Hernández, Wagner y Beilock, 2014) coinciden en concluir que el deportista experto se diferencia del novato en varios comportamientos perceptivos, cognitivos y estratégicos (Eklund y Tenenbaum, 2014) y posee un mayor conocimiento específico de su deporte, reconoce más fácil y más rápidamente los patrones de juego, detecta y localiza mejor las informaciones relevantes y es más resolutivo y eficaz ante los problemas que se le presentan (Swann, Moran y Piggott, 2015). Según Debarnot, Sperduti, Di Rienzo y Guillot (2014D), el rendimiento experto puede adquirirse mediante el empleo de representaciones mentales específicas y de procesamientos cognitivos, la aplicación automática de secuencias de forma rápida y eficiente, siendo capaces de manejar grandes cantidades de información, y muchas otras tareas y situaciones exigentes que paralizarían el rendimiento de los novatos.

Investigaciones llevadas a cabo con karatekas, han encontrado que la coordinación motora, la cantidad de experiencia y la edad en que comenzaron a entrenar se asociaban con diferencias individuales en la integridad de la materia blanca cerebral, concluyendo que, existe mayor pericia y rapidez de respuesta cortical en los grupos de expertos (Roberts, Bain, Day, y Husain, 2012). En otro estudio realizado con karatekas, los autores (Milazzo, Farrow, Ruffault y Fournier, 2016) examinaron la contribución de información de probabilidad situacional a los procesos perceptivos y cognitivos que favorecen la toma de decisiones durante el rendimiento. Para ello, los deportistas expertos y novatos tuvieron que tomar decisiones acerca de varios ataques en diferentes escenarios de lucha. Los resultados revelaron que los expertos son más certeros y más rápidos que los novatos a la hora de bloquear y contraatacar a sus oponentes. Asimismo, los expertos identifican la ocurrencia de los patrones de ataque mientras que los novatos no son capaces de ello. Según estos autores, esta superioridad es el resultado de las habilidades perceptivas y cognitivas que poseen los expertos. Por otro lado, los expertos emplean estrategias de búsqueda compuestas por menos fijaciones en un menor número de áreas que los novatos. Consecuentemente, los expertos karatekas generan estructuras de conocimiento específicas de su deporte más refinadas que los novatos. Por otro lado, en un estudio llevado a cabo con jugadores de voleibol, en el que se analizó el papel de las diferentes

fuentes de información visual, se hallaron diferencias significativas entre las condiciones de oclusión temporal y espacial en deportistas expertos y novatos (Schorer, Rienhoff, Fischer y Baker, 2013).

En cuanto a las diferencias entre expertos y novatos en relación al estrés competitivo y la interacción de esta variable con el rendimiento, Cooke, Kavussanu, Gallicchio, Willoughby, McIntyre y Ring (2014) analizaron las respuestas psicofisiológicas de 10 jugadores de golf expertos y 10 jugadores novatos mientras realizaban golpes bajo condiciones de presión elevadas o reducidas. Para ello se compararon las actividades corticales, cardíacas, musculares y cinemáticas de estos jugadores. Los resultados revelaron que los jugadores expertos tienen la capacidad estar más relajados antes de realizar un golpe, lo que resulta en un menor gasto cortical. Asimismo, los expertos son capaces de procesar más información externa y destinar mayores recursos neuronales a la hora de prepararse para realizar el golpeo, ponen más atención a la bola, y emplean un mayor número de experiencias acumuladas en la memoria a la hora de realizar de aplicar la fuerza y los movimientos direccionales. Por último, los expertos son capaces de ejecutar los golpes con mayor precisión bajo condiciones elevadas de estrés en relación a los novatos.

Por otro lado, en un estudio llevado a cabo por Wimshurst, Sowden y Wright (2016), los autores emplearon instrumentos de resonancia magnética para examinar las diferencias perceptivo-cognitivas entre 15 jugadores de hockey expertos y 15 participantes de otros deportes. Cada participante se exponía a la visualización de un vídeo en el que debían predecir la dirección del tiro de una bola en escenarios específicos de hockey o de bádminton. Los resultados demostraron que las predicciones de los jugadores de hockey durante las escenas específicas de hockey eran significativamente superiores a las predicciones de los novatos. En cambio, cuando se les proyectaban las imágenes específicas de bádminton, los expertos jugadores de hockey no mostraban diferencias significativas de predicción en relación a los novatos. Los autores de este estudio concluyeron su investigación afirmando que estos resultados ofrecen evidencias acerca de la especificidad del dominio por parte de los expertos.

Por último, existen diversos estudios que han explorado la posible existencia de una ventaja por parte de los expertos en la gestión de sus recursos psicológicos. En relación al éxito deportivo, entre los aspectos más estudiados destacan la capacidad de superación (Hodges, Ford, Hendry y Williams, 2017) la toma de decisiones (Rousmaniere, Goodyear, Miller y Wampold, 2017), la autoconfianza, el control actitudinal y el índice de dureza mental (López-Gullón, García-Pallarés, Gil, Martínez-Moreno, Morales-Baños, Torres-Bonete y Díaz, 2011), el control atencional (Cocker, 2017; Hüttermann y Memmert, 2017), la calidad de la reflexión y conocimiento procedimental (Domínguez, Arroyo, González y Álvarez, 2010), la inteligencia contextual (Ruiz, García, Palomo, Navia y Miñano, 2014) y otras variables psicológicas (Swann, Crust, Jackman, Vella, Allen y Keegan, 2017; Toering, 2017).

SEGUNDA PARTE:

PROCESO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

Diseño de la investigación

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describe el proceso que se ha seguido para la realización de la investigación la cual ha sido organizado en base a tres estudios concatenados: 1) diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos, 2) relación entre la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada y el rendimiento deportivo en piragüistas, e 3) influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento deportivo de piragüistas de élite. Asimismo, se presenta el problema de la investigación, se especifican los objetivos y las hipótesis, se describe la muestra del estudio, se explica la metodología utilizada, el diseño de la investigación y el instrumento utilizado para recoger información relativa a los piragüistas supercampeones, campeones e iniciados, y se muestran los análisis de datos. Por último, los resultados, la discusión y las conclusiones se mostrarán en capítulos separados con el objetivo de facilitar su lectura e interpretación.

4.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Llegar a competir en unos Juegos Olímpicos, en unos campeonatos del mundo o en unos campeonatos continentales es el objetivo de millones de deportistas, pero, la realidad es que sólo un pequeño porcentaje de todos esos deportistas alcanza dicho objetivo. Entre aquellos que lo consiguen, existen características fisiológicas específicas innatas para cada deporte que predisponen a algunos deportistas a un mayor porcentaje de éxito, en cambio, hay características psicológicas comunes que pueden ser innatas pero también han podido haber sido aprendidas y desarrolladas, las cuales facilitan a los deportistas llegar a lo más alto en su deporte. Existen "factores de éxito" como la plena atención en la tarea, altos niveles de compromiso o la capacidad para definir metas a largo y corto plazo (Orlick y Partington, 1998); factores que hacen diferenciar a los super-campeones de los demás (Collins, MacNamara y McCarthy, 2016).

Cada vez se están encontrando más evidencias que indican que la inteligencia

emocional juega un papel fundamental en el rendimiento deportivo (Laborde, Dosseville, Guillén y Chávez, 2014) y en la actividad física (Solanki y Lane, 2010).

A su vez, la literatura científica sobre la motivación asocia positivamente un alto rendimiento con altos niveles de motivación intrínseca y orientación a la tarea. (Koumpoula, Tsopani, Flessas y Chairpoulou, 2011). De hecho, existen evidencias de que la motivación autónoma puede influir en el rendimiento incluso cuando las personas tienen el mismo nivel de competencia (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000b).

Sin embargo, existen escasas evidencias acerca de si la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada, la orientación a la tarea, la satisfacción con los resultados deportivos o los años invertidos en la práctica pueden ser factores determinantes a la hora de obtener un rendimiento óptimo en un deporte olímpico como el piragüismo.

En el presente estudio se pretende investigar las diferencias de inteligencia emocional, motivación autodeterminada, motivación de logro y satisfacción por los resultados deportivos de piragüistas super-campeones, campeones e iniciados.

Para ello, se estudiará por un lado, si los deportistas expertos (super-campeones y campeones) presentan niveles más altos de inteligencia emocional, orientación de meta, motivación autodeterminada y satisfacción por los resultados deportivos que los iniciados (desde novatos a aspirantes a campeones). A su vez, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras esta primera investigación, se estudiará si la motivación autónoma ejerce un papel determinante en el rendimiento deportivo y si la inteligencia emocional media entre la motivación autónoma y el rendimiento. Dentro de esta segunda investigación, se analizará si existen diferencias en las puntuaciones de inteligencia emocional entre hombres y mujeres. Por último, en base a los dos estudios anteriores, se estudiará si la inteligencia emocional resulta determinante en la obtención de resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional y si existe una relación significativa entre los años de práctica y el rendimiento.

4.2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios recogidos en el marco teórico sugieren que la alta implicación de las variables psicológicas influyen en el rendimiento de los deportistas. La presente tesis doctoral propone tres investigaciones concatenadas con la finalidad de analizar las diferencias entre la inteligencia emocional, la orientación de meta, la motivación autodeterminada y la satisfacción con los resultados deportivos de piragüistas de 3 niveles diferenciados de rendimiento deportivo. Por un lado, estarían los iniciados, deportistas que tienen desarrolladas todas las destrezas necesarias para realizar la práctica del piragüismo pero sin haber obtenido resultados objetivos relevantes; por otro lado estarían los campeones, deportistas cuyo nivel de pericia es superior y esto les ha llevado a lograr al menos una medalla a nivel regional o nacional en sus países; y por último, estarían los super-campeones, aquellos deportistas que se diferencian de los campeones por sus resultados internacionales, el número de medallas logradas, así como el nivel de los campeonatos en los que ha obtenido dichas medallas.

A continuación se muestra el título de cada estudio, así como los objetivos y las hipótesis correspondientes a cada uno de ellos:

- ESTUDIO 1: diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas iniciados, campeones y super-campeones.

Los objetivos principales de este primer estudio son analizar las diferencias en la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada, la orientación de meta y la satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas iniciados, campeones y super-campeones.

En base a estos objetivos, las hipótesis quedan formuladas de la siguiente forma:

H1.- Los deportistas campeones/super-campeones presentan niveles más altos de orientación de meta a la tarea y al ego.

H2.- Los deportistas campeones/super-campeones presentan puntuaciones más elevadas en las tres variables que miden la satisfacción con los resultados.

H3.- Las puntuaciones de los deportistas campeones/super-campeones serán más elevadas tanto en la motivación intrínseca como extrínseca.

H4.- Los deportistas más exitosos presentan valores más altos en las tres variables que miden la inteligencia emocional, tanto en empatía, control y regulación emocional, como en reconocimiento emocional.

- ESTUDIO 2: relación entre la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada y el rendimiento deportivo en piragüistas.

El objetivo principal del segundo estudio es examinar el papel determinante de la motivación autónoma en el rendimiento deportivo y si esta relación está mediada por la IE. Como objetivos secundarios se plantean los siguientes: a) investigar si la IE es un rasgo relativamente estable en el deporte; b) analizar si los hombres y las mujeres deportistas tienen puntuaciones diferentes en la IE.

Asimismo, en base a estos objetivos, las hipótesis quedan formuladas de la siguiente manera:

H1.- La motivación autónoma ejerce un papel determinante en el rendimiento deportivo.

H2.- La inteligencia emocional media entre la motivación autónoma y el rendimiento deportivo.

H3.- La inteligencia emocional es un rasgo relativamente estable en el deporte.

H4.- Las mujeres deportistas no tienen puntuaciones diferentes a los hombres en la IE.

- ESTUDIO 3: influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento deportivo de piragüistas de élite.

El objetivo principal del tercer estudio es abordar la incidencia de la inteligencia emocional (IE) en los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional (super campeones), y como objetivo secundario, analizar la relación entre los años de práctica deportiva y el rendimiento.

Por último, en base a estos objetivos, las hipótesis de este tercer estudio quedan formuladas de la siguiente forma:

H1.- La inteligencia emocional (IE) resulta determinante en la obtención de los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional.

H2.- Existe una relación significativa entre los años de práctica deportiva y el rendimiento.

Los objetivos e hipótesis previamente expuestos se presentan relacionados y a modo de resumen en la tabla 11.

**Tabla 11. Resumen de los objetivos e hipótesis de los estudios
OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

Estudio	Objetivos	Hipótesis
E1	<p>O.1. Analizar las diferencias en la orientación de meta, la motivación autodeterminada, la satisfacción con los resultados deportivos y la inteligencia emocional de los piragüistas iniciados, campeones y super-campeones</p>	<p>H.1. Los y las deportistas campeones/super-campeones presentan niveles más altos de orientación de meta a la tarea y al ego H.2. Los deportistas campeones/super-campeones presentan puntuaciones más elevadas en las tres variables que miden la satisfacción con los resultados H.3. Las puntuaciones de los deportistas campeones/super-campeones serán más elevadas tanto en la motivación intrínseca como extrínseca H.4. Los deportistas más exitosos presentan valores más altos en las tres variables que miden la inteligencia emocional, tanto en empatía, control y regulación emocional, como en reconocimiento emocional</p>
E2	<p>O.1. Examinar el papel determinante de la motivación autónoma en el rendimiento deportivo y si esta relación está mediada por la IE O.2. Investigar si la IE es un rasgo relativamente estable en el deporte O.3. Analizar si los hombres y las mujeres deportistas tienen puntuaciones diferentes en la IE</p>	<p>H.1. La motivación autónoma ejerce un papel determinante en el rendimiento deportivo H.2. La inteligencia emocional media entre la motivación autónoma y el rendimiento deportivo H.3. La inteligencia emocional es un rasgo relativamente estable en el deporte H.4. Las mujeres deportistas no tienen puntuaciones diferentes a los hombres en la IE</p>
E3	<p>O.1. Abordar la incidencia de la inteligencia emocional (IE) en los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional O.2. Analizar la relación entre los años de práctica deportiva y el rendimiento</p>	<p>H.1. La inteligencia emocional resulta determinante en la obtención de los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional H.2. Existe una relación significativa entre los años de práctica deportiva y el rendimiento</p>

1.3 METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez planteados los objetivos de la investigación se hace necesario seleccionar la muestra, el método, las técnicas de investigación y el instrumento que mejor se adapten a los objetivos del estudio.

La presente investigación utiliza una metodología cuantitativa y se centra en la medición cuantitativa de variables y en el análisis de las relaciones entre las mismas. El estudio se materializa en un diseño *ex post facto*, que está basado en variables existentes previas a la intervención de los investigadores (León y Montero, 2005).

CAPÍTULO 5

Estudios realizados

Seguidamente se presenta cada uno de los estudios de forma específica describiendo la muestra, las variables analizadas y los instrumentos de medida así como el procedimiento, los análisis realizados y los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

5.1. ESTUDIO 1. *Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas iniciados, campeones y super-campeones.*

5.1.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN MUESTRA DEL ESTUDIO 1

La muestra del primer estudio estuvo formada por 347 piragüistas varones de un total de 30 países. Los participantes de habla hispana (235 piragüistas), fueron extraídos de más de 60 clubes registrados en la Real Federación Española de Piragüismo y de 10 federaciones de países latinoamericanos (n = 64). La muestra de habla inglesa (112 piragüistas), se obtuvo por contacto directo a través de e-mail. Los participantes fueron clasificados en tres grupos en función de sus resultados deportivos en campeonatos nacionales [Iniciados: ninguna medalla (n = 105); Campeones: de 1 a 3 medallas (n = 99); y Super-campeones: más de 3 medallas (n = 143)].

5.1.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se describen las variables y los instrumentos de medida utilizados para este estudio.

- **Orientación motivacional:** para evaluar las disposiciones de meta de logro personales se ha utilizado el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ), elaborado por Roberts y Balagué (1991). Está compuesto por una escala de 12 ítems: 6 de Implicación en la tarea y 6 de Implicación en el yo. Ejemplos de ítems que constituyen la subescala de tarea son: “demuestro una clara mejoría personal” y “trabajo duro”. Ejemplos de ítems que constituyen la subescala de ego son: “soy claramente superior a los demás” y “mi actuación supera a mis rivales”. La robustez del POSQ fue confirmada

en idioma español por Cervelló et al. (1999). Los sujetos respondieron a la raíz «Siento éxito en el deporte cuando...». Los alfas de Cronbach informados fueron, para la escala original en inglés, de 0.87 para la orientación a la tarea y 0.84 para la escala de orientación al ego (Roberts, Treasure y Balagué, 1998); en la versión española los valores fueron 0.84 para la subescala tarea y de 0.91 para la subescala ego.

- **Satisfacción con los resultados deportivos:** para medir la satisfacción de los deportistas se utilizó el Cuestionario de Satisfacción con los Resultados Deportivos (CSR D) desarrollado por Treasure y Roberts (1994). Consta de 11 ítems repartidos en tres subescalas: Experiencias de Maestría, que expresa la preferencia por resultados que informen acerca del progreso personal (e.g. “Aprendes nuevas técnicas”), Aprobación Social, que mide el deseo del deportista por ser reconocido socialmente (e.g. “Agradas a tus amigos”) y Éxito Normativo, que expresa la preferencia por los resultados que demuestran que tiene más capacidad que las personas con las que compite (e.g. “Lo haces mejor que los otros”). Esta escala fue validada en español por Cervelló et al. (1999), con alfas de Cronbach similares a las obtenidas por Treasure y Roberts (1994) en la versión original. Así se obtuvo un índice de 0.72 para la subescala Experiencias de Maestría (entre 0.69 y 0.81 en la versión original), de 0.87 para la subescala Aprobación Social (entre 0.74 y 0.85), y de 0.58 para la subescala Éxito Normativo (entre 0.62 y 0.65 en la versión original en inglés).

- **Motivación autodeterminada:** para determinar la motivación hacia el deporte se utilizó la versión española de la Sport Motivation Scale (Pelletier, et al., 1995), elaborada por Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006). Está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de motivación intrínseca: MI al conocimiento (e.g. “Por el placer que proporciona saber más sobre el deporte que practico”), MI al logro (e.g. “Porque siento una gran satisfacción personal cuando domino determinadas técnicas difíciles de entrenamiento”) y MI a las experiencias estimulantes (e.g. “Por el placer que siento cuando vivo experiencias estimulantes”), los tres tipos de motivación extrínseca: regulación externa (e.g. “Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco), regulación introyectada (e.g. “Porque resulta absolutamente necesario

practicar deporte si uno quiere estar en forma”) y regulación identificada (e.g. “Porque en mi opinión, es una de las mejores maneras de conocer gente”), y la desmotivación (ítems e.g. “Antes tenía buenas razones para hacer deporte, pero ahora me pregunto si debería seguir practicando”). Cada uno de los ítems son respuestas a la pregunta “¿Por qué practica su deporte?”. Los alfas de Cronbach han sido respectivamente para la versión española e inglesa los siguientes: MI al conocimiento (0.80 y 0.80), MI al logro (0.79 y 0.80) y MI a las experiencias estimulantes (0.75 y 0.77), regulación externa (0.79 y 0.75), regulación introyectada (0.72 y 0.75) regulación identificada (0.70 y 0.63) y desmotivación (0.74 y 0.75). Como la investigación ha demostrado que la motivación intrínseca y extrínseca no son mutuamente excluyentes, sino que más bien representan constructos ortogonales más o menos independientes (Covington y Müeller, 2001), hemos agrupado los tipos de motivación en dos: motivación autónoma y motivación controlada.

- **Inteligencia emocional:** la inteligencia emocional se ha midió mediante el cuestionario de inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos, elaborada por Arruza et al. (2013). Está formada por 39 ítems distribuidos en cinco subescalas que evalúan: la empatía (7 ítems, e.g. “Durante la competición comprendo fácilmente cómo se sienten mis compañeros y/o rivales”), el control y la regulación emocional (7 ítems, e.g. “Ante una competición me siento mentalmente relajado”), la gestión de las emociones negativas (6 ítems, e.g. “A menudo encuentro difícil entender las emociones de mis compañeros”), la reactividad arbitral (3 ítems, e.g. “Ante los errores de los jueces o árbitros estoy tranquilo”) y el reconocimiento emocional (8 ítems, e.g. “Soy consciente de cuando me empiezo a enfadar en competición”). Los alfas de Cronbach han sido respectivamente para la versión española e inglesa los siguientes: empatía (0.80 y 0.78), el control y la regulación emocional (0.84 y 0.81) la gestión de las emociones negativas (0.64 y 0.67), la reactividad arbitral (0.77 y 0.81) y el reconocimiento emocional (0.86 y 0.82). Puesto que esta escala no se ha utilizado anteriormente en estudios sobre piragüistas, atendiendo a las características propias de la disciplina, y siguiendo las indicaciones de los autores de la escala, en este estudio se utilizan únicamente los factores empatía, control y regulación emocional, y

reconocimiento emocional.

5.1.3. PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. Se les explicó que los cuestionarios eran anónimos y se les ofreció la opción de rechazar la participación o de retirarse en cualquier momento, atendiendo al protocolo del Comité de Ética de la Universidad del País Vasco. Todos los cuestionarios fueron completados a través de internet en la plataforma Google Docs. Se colgaron todas las escalas en dos idiomas: inglés y español, siguiendo los estándares de calidad para la cumplimentación de cuestionarios online (Arruza et al., 2013). Durante las pruebas realizadas, la duración aproximada para la cumplimentación de los cuestionarios se estableció en unos 15 minutos.

5.1.4. ANÁLISIS DE DATOS

A continuación se describen los análisis de datos utilizados para el primer estudio.

Para conocer mejor las propiedades psicométricas de los instrumentos de medida se realizó un análisis factorial confirmatorio. Debido a que la muestra en inglés es escasa se decidió hacer un análisis en conjunto. Dado que el pre-análisis de los datos revelaron una curtosis multivariante sustancial en las cuatro escalas, los análisis se basaron en el estadístico Satorra-Bentler chi-cuadrado, en lugar del habitual $ML\chi^2$ ya que sirve como corrección para χ^2 cuando se violan los supuestos de distribución. La evaluación de la bondad del ajuste a los datos de la muestra se determinó sobre la base de criterios múltiples, el índice de ajuste comparativo (Comparative Fit Index, *CFI), el error de aproximación cuadrático medio (Root Mean-Square Error of Approximation, *RMSEA), y la raíz cuadrada media residual estandarizada (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR). El *CFI representa la versión robusta del CFI y su cálculo se basa en el estadístico $S-B\chi^2$; que oscila entre el valor 0 y 1. Byrne (2008) sugiere que un valor de *CFI comprendido entre .92 y .94 es indicativo de buen ajuste. El *RMSEA es una versión robusta del RMSEA habitual y tiene en

cuenta el error de aproximación en la población. Esta discrepancia, tal como se mide por el *RMSEA, se expresa por cada grado de libertad, por lo que es sensible a la complejidad del modelo; valores de menos de .05 indican buen ajuste, y valores tan altos como .08 representan errores razonables de aproximación en la población. Para completar el análisis, también se incluyó el intervalo de confianza del 90 % *RMSEA. Por último, la SRMR, con un valor inferior a .08 es indicativa de un buen ajuste (Byrne, 2008).

5.1.5. RESULTADOS DEL ESTUDIO 1

Dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se presentan a continuación los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de datos.

5.1.5.1. Propiedades psicométricas de los cuestionarios

Los resultados obtenidos señalan buenos índices de ajuste para los cuatro cuestionarios cuestionarios: POSQ, $S-B\chi^2_{(53)} = 87.78$, $p < .001$; $\chi^2 / d.f. = 1.66$; *CFI = .96; *RMSEA (90% CI) = .04 (0,026-0,059); SRMR = .05; SMS, $S-B\chi^2_{(329)} = 560.72$, $p < .001$; $\chi^2 / d.f. = 1.70$; *CFI = .94; *RMSEA (90% CI) = .05 (.039- .051); SRMR = .06; IECD, $S-B\chi^2_{(206)} = 417.62$, $p < .001$; $\chi^2 / d.f. = 2.02$; *CFI = .93; *RMSEA (90% CI) = .05 (.047- .062); SRMR = .06; IECD, $S-B\chi^2_{(41)} = 85.20$, $p < .001$; $\chi^2 / d.f. = 2.07$; *CFI = .94; *RMSEA (90% CI) = .05 (.049- .068); SRMR = .06. Todas las cargas estandarizadas (λ_1) y los valores críticos de t superan ampliamente los niveles mínimos recomendados de .50 y 1.96 ($p < .05$).

5.1.5.2. Análisis multivariados

El MANCOVA mostró un efecto significativo multivariado para la variable resultados en competición (medallas conseguidas en campeonatos nacionales), Lambda de Wilks = .759, $F_{(20, 668)} = 4.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$. Los siguientes análisis univariados mostraron diferencias significativas en todas las variables dependientes del factor resultados en competición: Tarea, $F_{(2, 346)} = 5.16$, $p < .01$, $\eta^2 = .03$; Ego, $F_{(2, 346)} = 25.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .13$; Experiencia de maestría, $F_{(2, 346)} = 8.66$, $p < .001$, $\eta^2 = .05$; Aprobación social, $F_{(2, 346)} = 14.73$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$; Éxito normativo, $F_{(2, 346)} = 22.02$, $p < .001$, $\eta^2 = .11$; Empatía, $F_{(2, 346)} = 14.27$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$; Control y regulación

emocional, $F_{(2, 346)} = 6.65, p < .01, \eta^2 = .04$; Reconocimiento emocional, $F_{(2, 346)} = 7.05, p < .01, \eta^2 = .04$; Motivación controlada, $F_{(2, 346)} = 16.95, p < .001, \eta^2 = .09$; Motivación autónoma, $F_{(2, 346)} = 12.46, p < .001, \eta^2 = .07$.

La prueba de Bonferroni reveló que en todas las variables el grupo de iniciados puntuó significativamente más bajo que el grupo de super-campeones. A su vez, el grupo de iniciados también puntuó significativamente más bajo que el grupo de campeones, en siete de las variables analizadas. Entre el grupo de campeones y super-campeones, se observaron diferencias en cinco de las variables analizadas, en todas ellas puntuó más alto el grupo de los super-campeones.

Tabla 12. Medias, desviaciones típicas y puntuaciones z , entre paréntesis, para todas las variables en función de los resultados deportivos

	α (α^1)	Iniciados		Campeones		Super-campeones	
		M (z)	DT	M (z)	DT	M (z)	DT
1. Tarea	.90 (.84)	4.39 (-.20) ^a	.72	4.50 (-.02) ^a	.57	4.61 (.17) ^b	.42
2. Ego	.83 (.86)	2.70 (-.43) ^a	1.14	3.13 (-.03) ^b	1.11	3.54 (.34) ^c	.87
3. Experiencia de Maestría	.80 (.71)	4.28 (-.23) ^a	.78	4.34 (-.13) ^b	.59	4.58 (.27) ^b	.40
4. Aprobación Social	.73 (.69)	3.10 (-.37) ^a	1.22	3.66 (.13) ^b	.95	3.72 (.18) ^b	1.09
5. Éxito Normativo	.81 (.73)	3.79(-.41) ^a	.92	4.12 (.00) ^b	.73	4.35 (.30) ^c	.60
6. Empatía	.92 (.90)	3.22 (-.36) ^a	.85	3.46 (-.05) ^a	.73	3.72 (.24) ^b	.65
7. Control y regulación emocional	.88 (.77)	3.27 (-.22) ^a	.86	3.35 (-.11) ^a	.86	3.65 (.22) ^b	.73
8. Reconocim. emocional	.87 (.79)	3.79 (-.25) ^a	.92	3.96 (-.03) ^b	.73	4.14 (.21) ^b	.63
9. Motivación controlada	-	3.64 (-.42) ^a	1.22	4.32 (.11) ^b	1.18	4.46 (.23) ^b	1.21
10. Motivación autónoma	-	4.79(-.37) ^a	.95	5.18 (.03) ^b	.94	5.40(.26) ^b	.90

Nota: SMS motivación autónoma = $\Sigma([M. intrínseca^1] + (R. identificada)/2)$. SMSmotivación controlada = $\Sigma([R. introyectada] + R. externa)/2)$. ¹M. intrínseca = $\Sigma([MI al conocimiento + MI al logro + MI a las experiencias estimulantes] / 3)$. α = alfa de Cronbach en la versión española de los cuestionarios, entre paréntesis en la versión inglesa (α^1). Alfas de cronbach de los tipos de motivación: MI al conocimiento = .78 (.77); MI al logro = .79 (.80); MI a las experiencias estimulantes = .72 (.72); Regulación identificada = .77 (.76); Regulación introyectada = .75 (.72); regulación externa = .80 (.77).

En las dos variables de orientación motivacional, los grupos de campeones y super-campeones mostraron mayores medias y puntuaciones z que los grupos de deportistas iniciados. Asimismo, entre los super-campeones y los campeones también hubo diferencias, siendo los primeros quienes mayores puntuaciones obtuvieron.

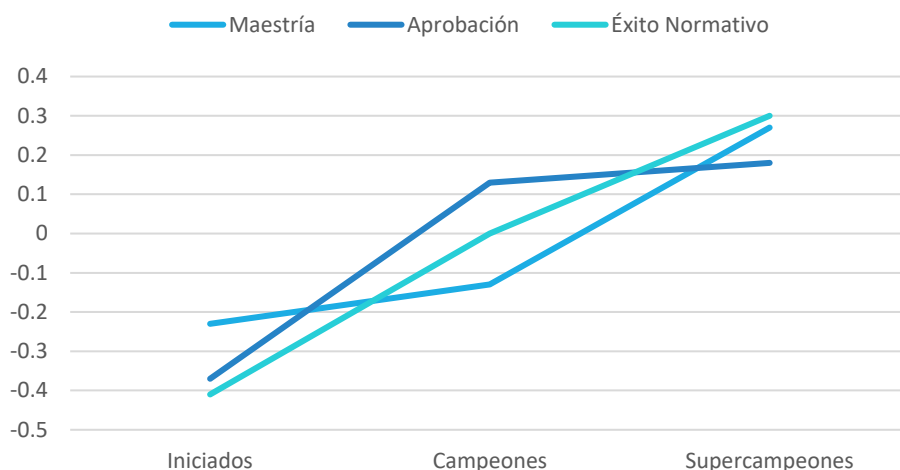
Figura 12. Diferencias entre los tres grupos de deportistas analizados en orientación de meta



Nota: las variables se han transformado en puntuaciones Z.

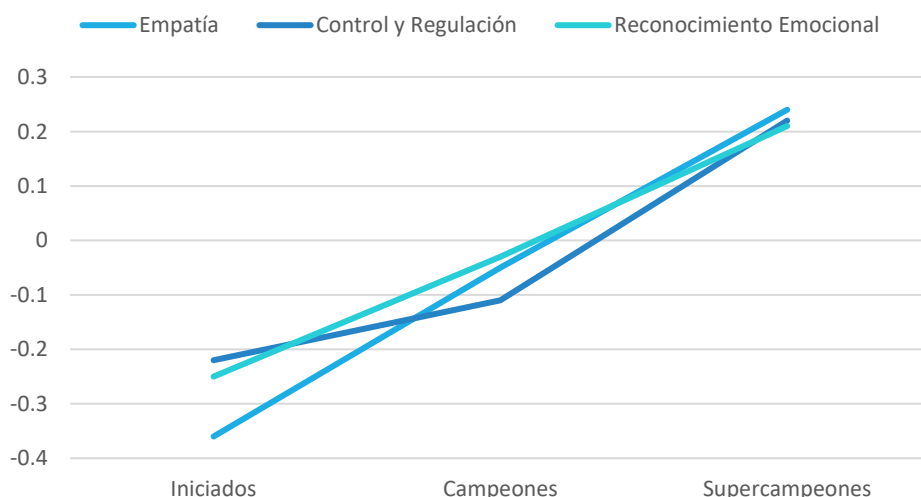
En relación a las tres variables que componen la satisfacción con los resultados deportivos, las medias y las puntuaciones z de los grupos de campeones y super-campeones se diferenciaron de las obtenidas por los iniciados. Por otro lado, las medias y las puntuaciones z de las variables de experiencia de maestría, aprobación social y éxito normativo de los campeones y los super-campeones volvieron a mostrar mayores niveles en el grupo de los super-campeones en relación a los campeones.

Figura 13. Diferencias entre los tres grupos de deportistas analizados en satisfacción con los resultados deportivos



En cuanto a las tres variables de la inteligencia emocional analizadas para este estudio, las medias y las puntuaciones z mostraron que los super-campeones obtuvieron mayores niveles en empatía, control y regulación emocional, y reconocimiento emocional que los campeones; y a su vez, estos mostraron mayores niveles en las tres variables citadas que los iniciados.

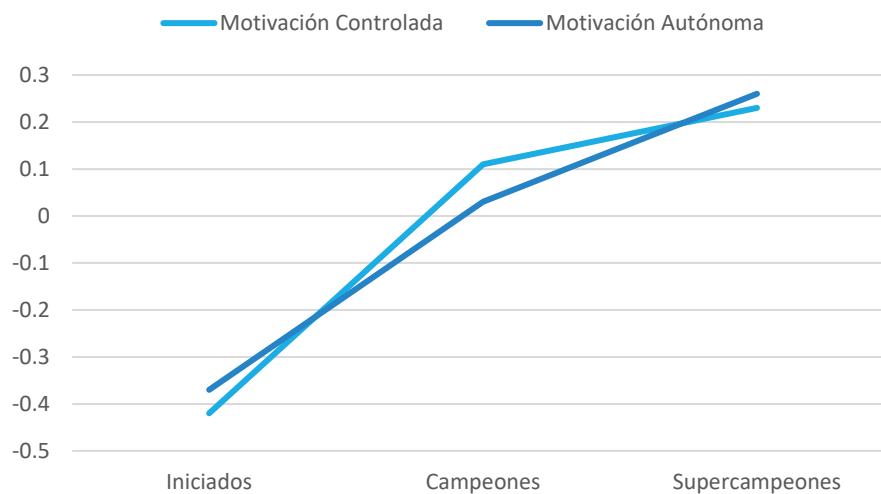
Figura 14. Diferencias entre los tres grupos de deportistas analizados en inteligencia emocional



Por último, los resultados de los análisis de la motivación autodeterminada mostraron que las medias y las puntuaciones z de los iniciados eran inferiores a los

mostrados por los deportistas más exitosos. Igualmente, entre los grupos de deportistas expertos, los super-campeones mostraron mayores niveles tanto en la variable de motivación autónoma como en la variable de motivación controlada que los campeones.

Figura 15. Diferencias entre los tres grupos de deportistas analizados en motivación autodeterminada



5.2. ESTUDIO 2. *Relación entre la inteligencia emocional, la motivación autodeterminada y el rendimiento deportivo en piragüistas*

5.2.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN MUESTRA DE LOS ESTUDIOS

La muestra de este segundo estudio estuvo compuesta por de 386 piragüistas de 35 países, 165 varones [edad, $M(s) = 27.87(7.43)$], y 73 mujeres [edad, $M(s) = 25.57(7.19)$]. De los participantes, 57 no habían conseguido ninguna medalla, y el resto habían conseguido medalla en Campeonatos Nacionales ($n = 329$), Campeonatos Continentales ($n = 119$), Campeonatos del Mundo ($n = 85$) y Juegos Olímpicos ($n = 11$). La participación se obtuvo por contacto directo a través de e-mail después de consultar los listados de la Federación Internacional de Piragüismo.

5.2.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se describen las variables y los instrumentos de medida utilizados para este estudio.

- **Rendimiento:** para medir el rendimiento deportivo, se preguntó a los deportistas por el número de medallas que habían conseguido: a) Campeonatos nacionales (CNA); b) Campeonatos continentales (CCT); c) Campeonatos del mundo (CMU); d) Juegos olímpicos (JOL). En todas las preguntas, las posibles respuestas eran las siguientes: 1 = ninguna; 2 = de 1 a 3 medallas; 3 = más de tres medallas. Para calcular el rendimiento se empleó el siguiente índice de performance (IP) = $[CNA + (CCT * 2) + (CMU * 3) + (JOL * 4)]$.
- **Inteligencia emocional:** para medir la inteligencia emocional se ha empleado el “Cuestionario de inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos”, elaborado por Arruza et al. (2013) descrito en el apartado de variables e instrumentos de medida del Estudio 1.
- **Motivación autodeterminada:** la motivación autodeterminada se ha medido mediante la versión española de la “Sport Motivation Scale” (Pelletier, et al. 1995),

elaborada por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006); descrito en el Estudio 1.

5.2.3. PROCEDIMIENTO

Todos los participantes completaron las pruebas en línea de forma voluntaria y anónima, después de obtener su consentimiento informado. Se han seguido los estándares de calidad para la cumplimentación de cuestionarios online (Arruza et al., 2013). Se colgaron todas las escalas en dos idiomas: inglés (n = 179; 36.5 %) y español (n = 311; 63.5 %). La duración aproximada de la cumplimentación de los cuestionarios fue de 20 minutos. La toma de datos se realizó siguiendo los criterios de la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco.

5.2.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis descriptivos, correlaciones bivariadas, análisis multivariados de la covarianza y análisis de ecuaciones estructurales. Dado que el análisis previo de los datos en el modelo hipotetizado reveló una curtosis multivariante sustancial (7,28) realizó un análisis que se basa en la utilización del estadístico Satorra-Bentler chi-cuadrado ($S-B\chi^2$; Satorra & Bentler, 1994) y de los estimadores estándar robustos implementados en el programa estadístico EQS 6.1. La evaluación de la bondad del ajuste de los datos se determinó sobre la base de criterios múltiples (Byrne, 2008): como índice de ajuste incremental se empleó la versión robusta del CFI (*Comparative Fit Index*; Bentler, 1990), y como medida de ajuste absoluto la versión robusta del RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*; Browne y Cudeck, 1993) y el SRMR (*Root Mean Square Residual*). Para el *CFI, Hu y Bentler (1999) sugieren un valor de .95 como indicativo de buen ajuste, para el *RMSEA, los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste, y valores tan altos como .08 representan errores razonables de aproximación. Para completar el análisis también se incluyó el intervalo de confianza al 90% proporcionado por *RMSEA (ver Steiger, 1990). Por último, la SRMR con un valor inferior a .08 es indicativa de un buen ajuste (Hu & Bentler, 1999).

5.2.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO 2

Para dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación, se presentan a continuación los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de datos.

5.2.5.1. Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas

Las puntuaciones más altas en inteligencia emocional se observaron en las variables de reconocimiento emocional, seguida de empatía, y de regulación y control emocional. Esto es consistente con la afirmación de que las ramificaciones de inteligencia emocional mantienen una estructura jerárquica (Mayer y Salovey, 1997). Se observó también una correlación elevada entre la motivación autónoma y la controlada. Como la investigación ha demostrado, la motivación autónoma y controlada no son mutuamente excluyentes, sino que más bien representan constructos ortogonales (Covington y Mueller, 2001). Por otro lado, se pudo apreciar una alta correlación entre la regulación y control emocional y la variable de reconocimiento emocional (0.53), resultado que va de acorde con lo expuesto por Mayer y Salovey (1997) puesto que para que una persona sea capaz de controlar y regular sus emociones, antes ha de reconocerlas. De hecho, la variable de empatía, es decir, la capacidad de comprender las emociones de los demás, también mostró tener una alta correlación con las variables mencionadas (0.60 y 0.61). Por otro lado, los años de práctica correlacionan positivamente el rendimiento, hecho que coincide con los posicionamientos de Eriksson (2003, 2005, 2015, 2016) y con la variable de la inteligencia emocional de control y regulación.

Tabla 13. Media, desviación típica y correlaciones bivariadas

	M(s)	1	2	3	4	5	6
1 Motivación controlada	4.21 (1.22)	1					
2 Motivación autónoma	5.09 (1.01)	.61**	1				
3 Reconocimiento emocional	3.89 (.79)	.25**	.27**	1			
4 Regulación y control emocional	3.31 (.87)	.20**	.22**	.53**	1		
5 Empatía	3.37 (.78)	.29**	.32**	.60**	.61**	1	
6 Años de práctica	10.13 (1.46)	-.02	.05	.07	.15**	.09	1
7 Rendimiento	13.25 (3.45)	.12*	.16**	.18**	.21**	.15**	.33**

Nota: SMSmotivación autónoma = $\Sigma([M. \text{ intrínseca}^1] + (R. \text{ identificada})/2)$. SMSmotivación controlada = $\Sigma([R. \text{ introyectada}] + R. \text{ externa})/2)$. ¹M. intrínseca = $\Sigma([MI \text{ al conocimiento} + MI \text{ al logro} + MI \text{ a las experiencias estimulantes}) / 3)$.

5.2.5.2. Análisis multivariados

Se realizó un MANCOVA tomando como variables dependientes la empatía, el reconocimiento emocional y el control y la regulación emocional y como covariables el género, el SDI y el IP y los años de práctica. Emergió un efecto significativo multivariado para el género [Lambda de Wilks (3, 378) = .97, $F = 4.39$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.03$], la Motivación autónoma [Lambda de Wilks (3, 378) = .96, $F = 4.88$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.04$] y la Performance [Lambda de Wilks (3, 378) = .97, $F = 4.14$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.03$], pero no para Años de práctica [Lambda de Wilks (3, 378) = .99, $F = .58$, $p = .624$, $\eta^2 = 0.00$] y Motivación controlada [Lambda de Wilks (3, 378) = .98, $F = 1.94$, $p = .123$, $\eta^2 = 0.01$].

Los siguientes análisis univariados mostraron diferencias de género (las puntuaciones fueron más elevadas en los varones) para las variables Regulación y control emocional [$F_{(1, 380)} = 10.39$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.03$] y Empatía [$F_{(1, 380)} = 7.53$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.02$]. También se observaron relaciones entre la Motivación autónoma y el Reconocimiento [$F_{(1, 380)} = 7.94$, $p < .01$, $\eta^2 = 0.02$], la Regulación y el control emocional [$F_{(1, 380)} = 6.07$, $p < .05$, $\eta^2 = 0.02$] y la Empatía [$F_{(1, 380)} = 7.36$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.04$]. Por

último también se observaron relaciones entre la Performance y el Reconocimiento [$F_{(1, 380)} = 6.62, p < .01, \eta^2 = 0.02$], la Regulación y el control emocional [$F_{(1, 380)} = 11.15, p < .001, \eta^2 = 0.03$] y la Empatía [$F_{(1, 380)} = 4.05, p < .05, \eta^2 = 0.01$].

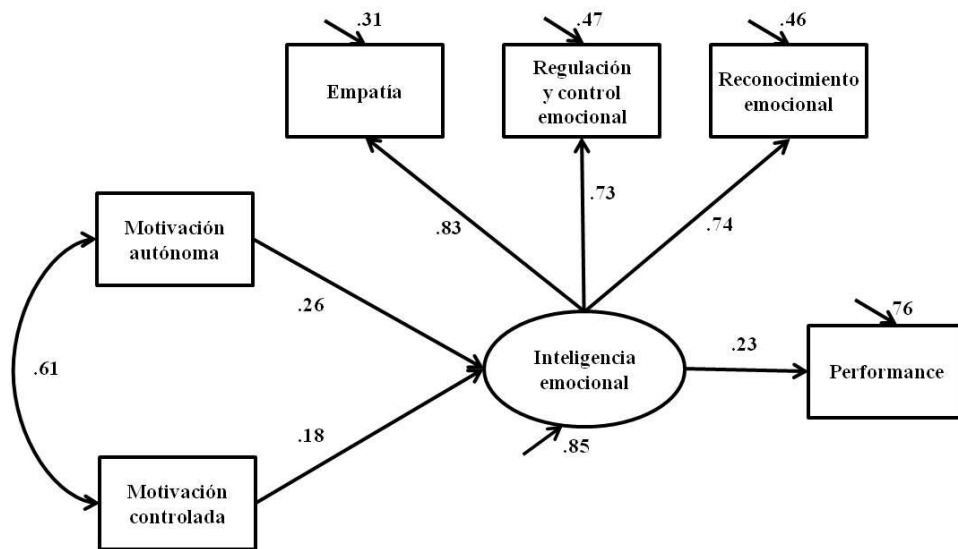
5.2.5.3. Análisis de ecuaciones estructurales

Se formuló la hipótesis que la motivación autodeterminada repercutiría en el IP a través de la IE. Para ello se probó, primero, el modelo incluyendo todas las variables. Todos los parámetros calculados fueron significativos y se muestran en la Figura 1. La motivación controlada ($\gamma = .18, p < .01$), y la motivación autónoma ($\gamma = .26, p < .001$), predijeron positivamente la IE que sucesivamente predijo la performance ($\gamma = .23, p < .001$). Los índices de ajuste mostraron que el modelo hipotetizado se ajusta bien a los datos: $S-B\chi^2_{(7)} = 9.38, p = 0.311; \chi^2 / d.f. = 1.34; *CFI = 0.99; *RMSEA (90\% CI) = 0.03 (0.000-0.073); SRMR = 0.03$.

Para examinar si la IE mediatiza la influencia de motivación autodeterminada, se siguieron los cuatro pasos propuestos por Baron y Kenny (1986). El primer paso establece si la variable inicial predice el mediador. Como muestra la Figura 16, tanto la motivación autónoma como la motivación controlada predicen la IE. El segundo paso establece si la variable inicial predice el resultado de la variable final. Para examinar esto, se probó un modelo en el cual la motivación autónoma y la controlada tuvieran un camino directo conducente a IP. Los pasos desde la IE a IP fueron reducidos a cero. Solo el paso desde la motivación autónoma fue significativo ($\gamma = .16, p < .01$) luego, sólo la intermediación con esta variable como independiente es posible. El tercer paso, prueba si el mediador predice el resultado variable después del control realizado por la variable inicial. La IE fue un predictor significativo del IP ($\gamma = .19, p < .01$) después del control realizado por la motivación controlada. El último paso, siguiendo el mismo modelo del paso 3, examina si en la presencia del mediador, el camino directo desde la variable inicial al resultado variable es reducido a cero (mediación completa), o si es reducido en su tamaño pero sigue siendo diferente de cero (mediación parcial). En la Figura 1 se añadió un camino directo desde la participación en deporte al funcionamiento moral; este camino fue $\gamma = .09$, no significativo, y más pequeño que el camino original. Por ello

se concluyó que la IE mediatiza parcialmente el efecto de motivación autónoma sobre el IP.

Figura 16. Parámetros del modelo de ecuaciones estructurales



5.3. ESTUDIO 3. *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento deportivo de piragüistas de élite.*

5.3.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN MUESTRA DEL ESTUDIO 3

La muestra del tercer estudio estuvo formada por 50 piragüistas varones de un total de 14 países. Los participantes fueron seleccionados del listado de resultados oficiales de la International Canoe Federation. Se realizó un contacto directo con los participantes a través de e-mail después de comprobar sus resultados deportivos. Los criterios de selección fueron ser varón, estar en activo y compitiendo en el momento de la toma de los datos y haber conseguido, al menos, una medalla en campeonatos mundiales. Posteriormente fueron clasificados en dos grupos: Super-campeones nivel 1, de 1 a 3 medallas ($n = 33$), y Super-campeones nivel 2, más de 3 medallas ($n = 17$). Las edades oscilaron entre 20 y 37 años ($M = 28,7$; $DT = 4,53$).

5.3.2. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A continuación se describen las variables y los instrumentos de medida utilizados para este estudio.

- **Años de práctica:** los años de práctica fueron constatados mediante una única pregunta en la que se pedía a los deportistas que indicaran el número de años que llevaban practicando el piragüismo. Posteriormente las respuestas fueron recodificadas del siguiente modo: 1 = 1-4 años; 2 = 5-9 años; 3 = 10-14 años; 4 = 15-19 años; 5 = 20 o más.
- **Inteligencia emocional:** en cuanto a la inteligencia emocional, ésta fue medida empleando el “Cuestionario de inteligencia emocional percibida en contexto deportivo/competitivos” elaborado por Arruza et al. (2013) descrito en el apartado de variables e instrumentos de medida el Estudio 1.

5.3.3. PROCEDIMIENTO

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes. Se les explicó que los cuestionarios eran anónimos y se les ofreció la opción de rechazar la participación o retirarse en cualquier momento. Todos los cuestionarios fueron completados por internet siguiendo los estándares de calidad para la cumplimentación de cuestionarios online (Arruza et al., 2013). Se colgaron todas las escalas en dos idiomas: inglés (n = 89; 41,6 %) y español (n = 125; 58,4 %). La duración aproximada de la cumplimentación de los cuestionarios fue de 20 minutos. Se procedió según los criterios de la Comisión de Ética de la Universidad del País Vasco.

5.3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Se realizaron análisis exploratorios y descriptivos de las variables utilizadas para verificar el ajuste de los datos a una distribución de probabilidad. Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov aconsejaron utilizar análisis no paramétricos o de distribución libre. Igualmente, se efectuaron análisis correlacionales para determinar las diferencias observadas.

5.3.5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO 3

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras la recogida y el análisis de datos del tercer estudio dando respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

5.3.5.1. Análisis descriptivos

En la tabla 14 se recogen las medias, desviaciones típicas de las variables analizadas y el tamaño del efecto. Tanto en los grupos de campeones como en el de los super-campeones, es la variable que mide el reconocimiento de las propias emociones en la competición la que obtuvo una mayor puntuación, mientras que la variable que determina el grado de empatía con los compañeros y rivales fue la que logró una menor puntuación para ambos grupos. Por otro lado, se observaron diferencias estadísticamente significativas en todas las variables analizadas entre los grupos de

super-campeones Nivel 1 y super-campeones nivel 2: Empatía ($Z = -2.27$, $Z = 0.47$; $P < .05$), Control y regulación emocional ($Z = -3.27$, $Z = 0.44$; $P < .001$), Reconocimiento emocional ($Z = -2.05$, $Z = 0.59$; $P < .05$), y Años de práctica ($Z = -3.23$, $Z = 0.62$; $P < .001$).

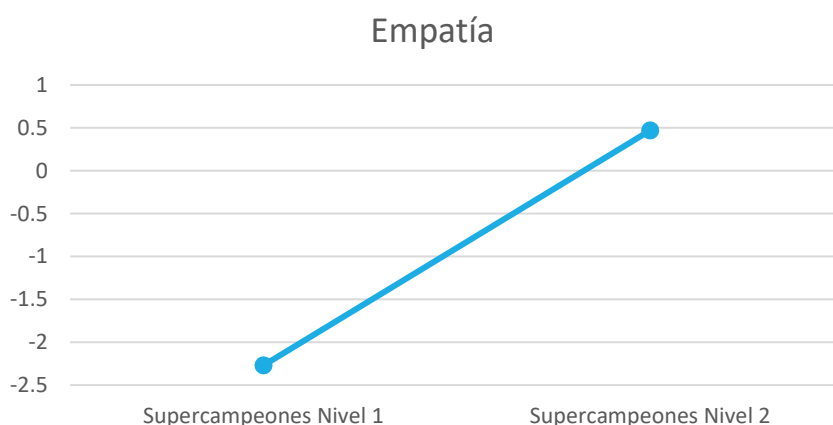
Tabla 14. *Media, desviación típica y tamaño del efecto entre campeones y super-campeones*

	Super-campeones Nivel 1 media (DT)	Super-campeones Nivel 2 media (DT)	TE
Empatía	3.41 (.67)	3.92 (.62)	.77
Control y regulación emocional	3.34 (.84)	4.04 (.37)	.93
Reconocimiento emocional	3.96 (.60)	4.36 (.45)	.70
Años de práctica	3.64 (1.11)	4.65 (.70)	.99

Nota: DT = Desviación Típica, TE = Tamaño del efecto

En la variable de empatía, los super-campeones de nivel 2 obtuvieron mayores medias y mayores puntuaciones Z que los campeones de nivel 1, indicando que los primeros muestran una mayor capacidad de reconocer las emociones de sus compañeros y de sus rivales que los super-campeones de nivel 1.

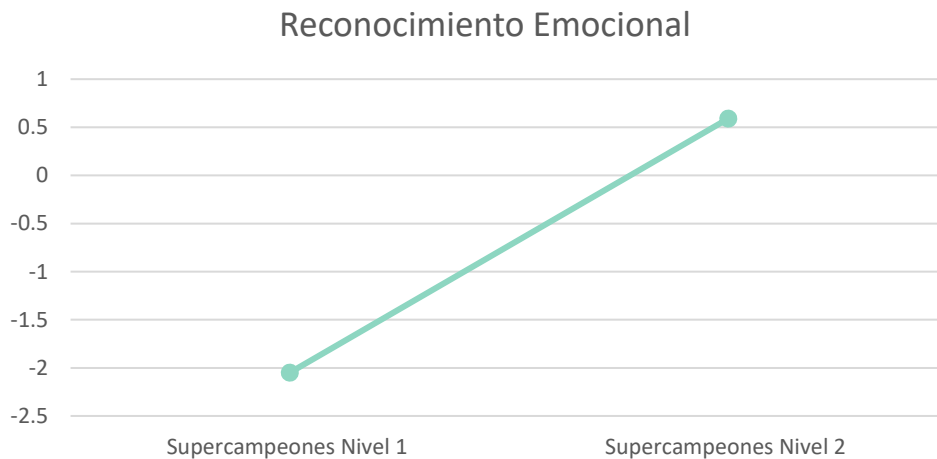
Figura 17. *Diferencias en la variable de empatía entre super-campeones*



En cuanto a la variable de reconocimiento emocional, los super-campeones de nivel 1 mostraron medias y puntuaciones z inferiores a los niveles mostrados por los

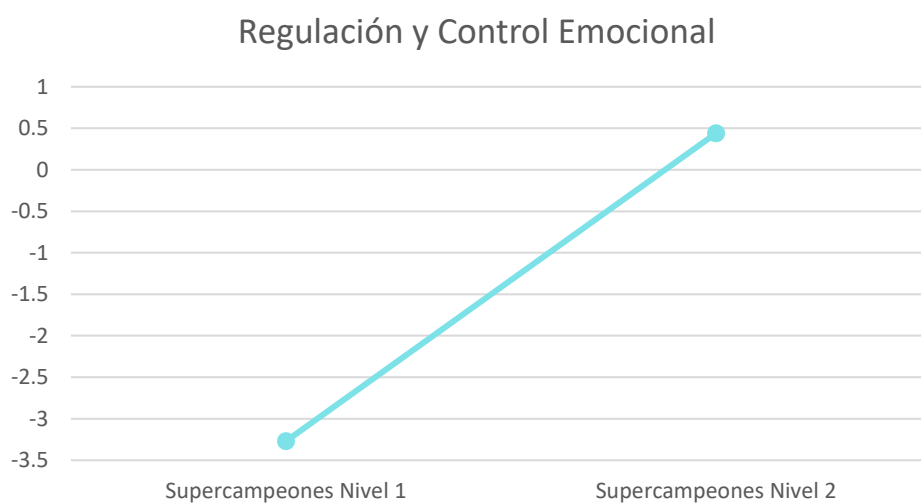
super-campeones de nivel 2, lo cual podría indicar que aquellos piragüistas de mayor éxito tuvieron una mayor capacidad para reconocer sus propias emociones que aquellos campeones de menor rendimiento.

Figura 18. *Diferencias en la variable de reconocimiento emocional entre super-campeones*



Los resultados de los análisis de la variable de la inteligencia emocional de control y regulación mostraron mayores niveles en el grupo de los super-campeones de nivel 2 en comparación con el grupo de super-campeones de nivel 1. Numerosos estudios (Laborde et al., 2017; Lane et al., 2010; Robazza et al., 2008; Arruza et al., 2013) indican que la regulación y el control emocional juega un papel fundamental en el rendimiento deportivo, y estos resultados coinciden con dichas afirmaciones puesto que, según indican estas medias y puntuaciones *Z*, los piragüistas más exitosos también parecen tener una mayor capacidad para controlar y regular sus emociones.

Figura 19. *Diferencias en la variable de regulación y control emocional entre super-campeones*



Por último, en relación a los años de práctica entre los grupos de super-campeones, los resultados de esta investigación muestran que los deportistas que mayor número de medallas mundiales han obtenido, han practicado su modalidad deportiva durante más años.

Figura 20. *Diferencias en la variable de años de práctica entre super-campeones*



Capítulo 6

Discusión, conclusiones, limitaciones y
perspectivas de futuro

6.1. Introducción al apartado de Discusión y Conclusiones

Este capítulo mantiene la misma estructura secuenciada de los estudios realizados para este trabajo de investigación, y en él se comparan y contrastan los datos obtenidos en los tres estudios llevados a cabo con otras investigaciones en las que se han estudiado aspectos similares. Asimismo, basándonos en los resultados obtenidos en cada estudio, se confirmarán o no las hipótesis planteadas para cada uno de ellos. Para finalizar, se expone una reflexión acerca de las conclusiones alcanzadas en esta investigación.

El deporte es un contexto en el cual las personas a menudo han de motivarse a sí mismas para alcanzar sus objetivos y tolerar las altas cargas de trabajo en sus entrenamientos (Guillet et al., 2013; Jordalen et al., 2016; Martinet y Decret, 2015). A su vez, los deportistas han de enfrentarse continuamente a la presión competitiva, y esto hace que tengan que comprender y regular sus propias emociones y las emociones de los demás (compañeros de equipo, entrenadores, árbitros, adversarios o espectadores, etc.) (Laborde et al., 2016; Laborde et al., 2014). Asimismo, existen evidencias que indican que las emociones influyen en el rendimiento deportivo (Laborde et al., 2016; Lane et al., 2009) dotando de una ventaja a aquel deportista capaz de reconocer, gestionar y controlar sus emociones. Por otro lado, los deportistas que persiguen una meta de implicación a la tarea, perseveran en una actividad porque consideran que aprenden y progresan; en cambio, las personas que persiguen una meta de implicación al ego limitan su participación deportiva cuando se perciben menos competentes que los demás (Atkins et al., 2015; Gardner et al., 2016; Rees et al., 2016; Rottensteiner et al., 2015).

Igualmente, en el deporte de alto rendimiento, la motivación es entendida como el deseo de perfeccionar y mantener un alto nivel de competencia deportiva (Guillet et al., 2013). Los deportistas altamente motivados sienten el deseo de practicar y de rendir porque tienen confianza en que tendrán éxito en el deporte que practican (Cox, 2009) y es una de las piezas clave para alcanzar la excelencia (Ericsson, 2016; Starkes y

Ericsson, 2003). Otra de las piezas clave y directamente relacionada con la motivación, es el tiempo empleado en la práctica de una especialidad deportiva la cual puede derivar en el logro de unos niveles de rendimiento excepcionales (Ericsson y Pool, 2016; Rousmaniere et al., 2017; Ward, Hodges, Williams y Starkes, 2004). De hecho, la combinación entre una gran cantidad de tiempo invertido en una práctica deliberada y que esta práctica sea de calidad puede resultar suficiente para alcanzar la excelencia deportiva (Ericsson, 2005).

6.1.1. DISCUSIÓN

La estructura que se sigue en este capítulo, es la que hasta ahora se ha llevado en el discurso de esta investigación. En primer lugar, se presenta la discusión en relación a las diferencias encontradas en el primer estudio en la orientación de meta, la motivación autodeterminada, la satisfacción con los resultados deportivos y la inteligencia emocional entre piragüistas super-campeones, campeones e iniciados. Por otro lado, en base a los resultados obtenidos en el segundo estudio, se discute el papel que juega la motivación autónoma en el rendimiento deportivo y si esta relación está mediada por la inteligencia emocional. A su vez, se discuten los resultados que responden a las cuestiones sobre si la inteligencia emocional es un rasgo relativamente estable en el deporte y si los hombres y las mujeres piragüistas tienen puntuaciones diferentes en la inteligencia emocional. Por último, se presenta la discusión del tercer estudio relacionado con la incidencia de la IE en los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional y la incidencia de los años de práctica deportiva en el rendimiento obtenido.

Figura 21. Cuadro resumen estructura de la discusión



6.1.1.2. DISCUSIÓN ESTUDIO 1

El objetivo del primer estudio fue analizar las diferencias entre deportistas expertos e iniciados en una población masculina de 347 piragüistas pertenecientes a 30 países distintos, en las siguientes variables: orientación de meta, satisfacción con los resultados deportivos, motivación autodeterminada e inteligencia emocional.

La primera hipótesis formulada establecía que los deportistas expertos mostrarían niveles más altos tanto en la orientación de meta a la tarea como al ego. Los resultados obtenidos permiten aceptar esta hipótesis. Estos datos son consistentes con estudios anteriores (Cecchini et al., 2008; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Roberts, 2012; Ruiz-Juan, et al., 2010; Ruano et al., 2007; White y Duda, 1994). Cuando la condición de los deportistas es profesional o semiprofesional, los resultados objetivos, los juicios positivos de los otros y la aprobación social se tornan elementos relevantes para dichos deportistas (Reyes-Bosio, 2010). En el caso de los piragüistas, deporte olímpico no-profesional en la mayoría de los casos, dos de los motivos que pudieran explicar los altos índices de orientación al ego, serían por un lado, la obtención de becas y/o ayudas económicas, pues permiten al piragüista centrarse exclusivamente en la mejora deportiva; y por otro lado, el sistema de clasificación nacional, ya que en el piragüismo, tan solo el primer clasificado de cada país puede acudir a campeonatos

internacionales. Esta circunstancia coincide con la reflexión de diversos autores que aluden a la comparación social a la que se somete a los deportistas expertos, como uno de los argumentos más sólidos a favor de la alta orientación al ego (Cecchini et al., 2008; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Ruano et al., 2007; White y Duda, 1994). Por otra parte, cuando una alta orientación al ego va acompañada de una alta orientación a la tarea, la interacción entre ambas orientaciones puede ser positiva para el rendimiento del deportista (Reyes-Bosio, 2009).

La segunda hipótesis formulada, disponía que se esperaba encontrar puntuaciones más elevadas en los piragüistas expertos en Experiencia de maestría, Éxito normativo y Aprobación social. Los resultados obtenidos en este primer estudio permiten también aceptar esta hipótesis. Asimismo, estos resultados son consistentes con la primera hipótesis formulada. De hecho, el estar altamente orientados tanto al ego como a la tarea, lleva a los grupos de expertos a mostrar niveles más altos tanto en Experiencias de maestría, que se relacionaría con la orientación de meta a la tarea, como en el Éxito normativo y la Aprobación social, que se relacionarían con la orientación de meta al ego, que el grupo de piragüistas iniciados.

La tercera de hipótesis formulada, establecía que las puntuaciones de los deportistas expertos deberían ser más elevadas tanto en los niveles de motivación intrínseca como extrínseca. Los resultados obtenidos también permiten aceptar esta hipótesis. Si bien la teoría de la autodeterminación predice niveles altos de motivación intrínseca en los comportamientos más adaptativos, la motivación extrínseca no siempre es negativa. En el caso de los deportistas de élite, la motivación extrínseca podrían generar emociones positivas como la esperanza, las expectativas de disfrute, la alegría por los resultados, el sentimiento de orgullo, el agrado por la alabanza de los entrenadores, etc. (Pekrun, 2002).

Podríamos afirmar entonces que una de las claves para lograr el éxito deportivo y el rendimiento óptimo, puede encontrarse en lograr el equilibrio entre los elementos positivos de estos dos tipos de motivación abordados desde la inteligencia emocional del deportista.

En este sentido y consistente con todo lo anterior, esperábamos encontrar que los deportistas expertos fueran más capaces que los deportistas iniciados de controlar y de regular sus emociones en momentos de alta tensión y, a su vez, de reconocer sus emociones y actuar en su regulación en caso de ser necesario. En este primer estudio, los piragüistas expertos, mostraron mayores niveles de empatía que los iniciados y son capaces de comprender e identificar mejor las emociones de sus compañeros y de sus rivales. Estos resultados son consistentes con los hallazgos obtenidos en otros estudios en los que se encontraron relaciones positivas y significativas entre las estrategias de competición y habilidades de inteligencia emocional (Laborde et al., 2016; Lane et al., 2009; Lane et al., 2010; Neil et al., 2011; Neil et al., 2016), o en estudios en los que se relacionan las altas puntuaciones en inteligencia emocional, con la mayor capacidad para rendir bajo condiciones de alto estrés, y optimizar las emociones obteniendo mayor rendimiento durante la competición (Arruza et al., 2013; Crombie et al., 2009; Laborde et al., 2017; Molero et al., 2012; Palumbo et al., 2011; Tamminen et al., 2014; Uphill et al., 2014).

6.1.1.3. DISCUSIÓN ESTUDIO 2

El objetivo principal del segundo estudio fue examinar el papel determinante de la motivación autónoma en el rendimiento deportivo y si esta relación estaba mediada por la IE en una población masculina y femenina de 386 piragüistas de 35 nacionalidades diferentes. Asimismo, se planteó investigar si la IE era un rasgo relativamente estable en el deporte y si los hombres y las mujeres deportistas mostraban puntuaciones diferentes en la IE.

Podemos afirmar que aquellos deportistas que tienen la posibilidad de satisfacer los motivos autónomos de su participación en la actividad deportiva (intrínsecos e identificados) tienen también más posibilidades de desarrollar la eficiencia y la eficacia con la que identificar, comprender, regular y controlar sus emociones en la competición. En el caso de los deportistas de élite, la motivación autónoma llega a ser tan autodefinida que representa una característica central de la

propia identidad. Esta internalización autónoma, que lleva al deportista a implicarse en la actividad, le proporciona un mayor grado de competencia para enfrentarse a situaciones potencialmente amenazadoras debido a una mejor regulación emocional (Weinstein et al., 2011; Weinstein y Hodgins, 2009). Esta segunda investigación probó esta propuesta mediante la investigación de la motivación autónoma como antecedente plausible que pueda dar cuenta de la variación individual en la inteligencia emocional (IE) que, sucesivamente, incide en el rendimiento deportivo. Los datos obtenidos a partir de una muestra internacional de piragüistas apoyan estas relaciones hipotéticas.

Para examinar dicha hipótesis, se probó un modelo en el cual la motivación autónoma y la motivación controlada tuvieran un camino directo conducente al índice de rendimiento. En este caso, solo el paso desde la motivación autónoma fue significativo, luego sólo la intermediación con esta variable como independiente puede ser posible. Posteriormente, se comprobó que la IE media la relación entre la motivación autónoma y el índice de rendimiento. Por lo tanto, cuando el deportista despliega su participación en el deporte de forma autónoma, se convierte más hábil en el procesamiento, la comprensión y la utilización de la información cargada de emociones en la competición, con consecuencias directas en el rendimiento deportivo. De hecho, se ha observado que la motivación autodeterminada predice positivamente la utilización de estrategias de afrontamiento durante una competición deportiva estresante y que, a su vez, se asocia con la consecución de resultados objetivos (Amiot et al. 2004).

El siguiente objetivo de este estudio fue el de investigar si la IE es un rasgo relativamente estable en el deporte. Los resultados obtenidos muestran que el tiempo invertido en la práctica del piragüismo no predice la IE cuando es controlada por el índice de rendimiento, la motivación autónoma, la motivación controlada y el género. La escala de autoinforme que se ha utilizado (Arruza et al., 2013), mide el comportamiento de rasgos generales de la personalidad en un contexto específico: el deporte. Estudios ajenos al deporte indican que los rasgos de la personalidad son características estables y duraderas a lo largo de la vida y afirmar que además, pueden

ser mejorables (Kotsou et al., 2011; Nelis et al., 2011; Petrides et al., 2016)

El hecho de que los rasgos se hayan medido en un contexto específico parece que no modifica demasiado la estabilidad de su comportamiento. Estos resultados son consistentes con la afirmación de que parte de esta capacidad (IE) se atribuye a factores estructurales, como la personalidad (Van der Linden et al, 2017).

El último objetivo fue, analizar si las mujeres deportistas tienen puntuaciones diferentes en la IE. Los resultados son consistentes con otras investigaciones realizadas en el ámbito deportivo en las que se encontraron mayores niveles de IE rasgo en los hombres que en las mujeres (Costarelli y Stamou, 2009; Laborde et al., 2014). En los resultados de esta segunda investigación se pudo observar que los deportistas varones mostraron niveles más elevados que las mujeres en las variables Regulación y control emocional y Empatía, confirmando así la cuarta y última hipótesis planteada para este estudio.

6.1.1.4. DISCUSIÓN ESTUDIO 3

En cuanto a la tercera investigación llevada a cabo para esta tesis doctoral, el objetivo principal de dicho estudio fue abordar la incidencia de la inteligencia emocional (IE) en los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional, y como objetivo secundario, se planteó analizar la relación entre los años de práctica deportiva y el rendimiento en una muestra de 50 piragüistas de élite varones de 14 países diferentes.

Para este estudio se formuló la hipótesis principal de que la IE influía en el rendimiento de los deportistas al más alto nivel de competición internacional, y en base a los resultados obtenidos tras la realización del estudio, se puede aceptar esta hipótesis. Estos resultados son consistentes con los observados, en estudios previos, en jugadores de críquet, hockey hielo y béisbol (Crombie, et al.2009; Perlini y Halverson, 2006; Zizzi et al., 2003). Los deportistas que alcanzaron la excelencia (más de tres medallas en campeonatos del mundo) mostraron niveles más elevados de empatía, reconocimiento emocional, y regulación y control de las emociones, que los

deportistas que se sitúan en un nivel inferior (piragüistas que consiguieron de 1 a 3 medallas en campeonatos del mundo). Este estudio aborda una de las cuestiones clave en el deporte: el salto que debe dar un deportista para pasar de excelente a extraordinario. Ese paso, según los resultados de la presente investigación, está relacionado con la IE. De hecho, se observaron diferencias inter-grupo en los niveles de Reconocimiento emocional ($P < .05$), o la capacidad de distinguir y reconocer las emociones que se generan en la competición. Existen evidencias de que las emociones influyen en el rendimiento deportivo (Beedie et al, 2000; Laborde et al. 2011; Laborde et al., 2016; Laborde et al, 2017; Lane et al., 2009; Robazza et al., 2008), por tanto, es necesario, en primer lugar, reconocerlas de un modo preciso para poder manejarlas (Mayer et al., 2000).

Asimismo, se detectaron también diferencias en los niveles de empatía ($P < .05$), capacidad para organizar e interpretar lo que otro deportista puede sentir en la competición. Estos resultados, hasta cierto punto, pueden ser sorprendentes, ya que muchas de las pruebas en piragüismo son individuales. No obstante, hay modalidades en las que es necesario interaccionar con el compañero, como ocurre en el caso de las embarcaciones de equipo, y para ello es preciso conocer y comprender las emociones del compañero. Además, en cualquier caso, en la competición siempre hay adversarios, ya sea de confrontación directa como en el caso del Sprint, o indirecta como ocurre en el caso del Slalom. Igualmente, se ha observado que los piragüistas de mayor nivel muestran una capacidad para regular y controlar las emociones, en la competición, superior a los deportistas de un nivel inferior ($P < .001$). Estos resultados también son consistentes con los obtenidos en estudios previos (Chakarvarti y Lal, 2016; Laborde et al., 2011; Lane et al. 2009).

Asimismo, podemos afirmar que ser capaces de controlar el estrés antes y durante la competición, mantener la concentración a lo largo de la misma, cambiar los pensamientos negativos en positivos o no permitir que las emociones mermen el rendimiento sino incluso utilizarlas para potenciar las capacidades atléticas, son cuestiones que inciden en el alto rendimiento deportivo. Las habilidades psicológicas son un elemento clave en el rendimiento del deportista y, en consecuencia, deberían

ser entrenadas de una manera sistemática. Si bien los atletas reportan el uso frecuente de las habilidades psicológicas (Collins, MacNamara y McCarthy, 2016), esas competencias deben de ser mejoradas con la práctica deliberada (Ericsson, 2016).

Por otro lado, en base a los resultados de este tercer y último estudio, se ha observado que el tiempo de compromiso personal con el deporte incide directamente en el rendimiento deportivo. En este caso, ambos grupos superaron el límite de 10 años de práctica (Experto 1 = 12.1; Expertos 2 = 17.4). Por último, estos resultados también son consistentes con las predicciones de la teoría de la práctica deliberada (Ericsson et al., 1993) que establece que el rendimiento está directamente relacionado con la cantidad de práctica de dominio específico (Bloom, 1985, Chang et al., 2016; Ericsson, 2003; Moran, 2016; Swaminathan et al., 2017; Ullén et al., 2016).

6.2. CONCLUSIONES

En el piragüismo, como ocurre en muchos otros deportes, los deportistas que compiten al más alto nivel logran alcanzar niveles de rendimiento fisiológico excepcionales y, desde un enfoque biomecánico, cuentan con una técnica muy refinada y depurada. La diferencia entre el triunfo y la derrota en dichos escenario se reduce, desde una perspectiva cuantitativa, a décimas o incluso a centésimas de segundo. Esta información puede ser fácilmente evaluable con los instrumentos adecuados. Sin embargo, aún son escasos los estudios que abordan las variables psicológicas que pudieran incidir positivamente en el rendimiento deportivo. La presente tesis doctoral estudia el comportamiento de diversas variables que establecen la diferencia entre el alto rendimiento y la excelencia deportiva en comparación con la práctica deportiva general.

En relación a la orientación de meta, la satisfacción, la motivación autodeterminada y la inteligencia emocional

1. Los deportistas campeones y super-campeones muestran una mayor

orientación a la tarea y al ego que los deportistas de menor nivel de rendimiento.

2. Los deportistas campeones y super-campeones están más satisfechos con sus resultados deportivos que los deportistas iniciados.
3. Los deportistas campeones y super-campeones están intrínsecamente más motivados, pero también muestran mayores niveles de motivación extrínseca.
4. Los deportistas más exitosos son también emocionalmente más inteligentes en los aspectos emocionales específicos de su modalidad que los deportistas de menor nivel de rendimiento.

A modo de resumen, esta investigación aporta evidencias acerca de cómo los piragüistas expertos (campeones y super-campeones), muestran mayores niveles de inteligencia emocional que los iniciados y están a su vez más motivados intrínsecamente. A su vez, estos muestran mayores niveles de orientación a la tarea y están más satisfechos con sus resultados deportivos.

En relación al papel de la motivación autónoma en el rendimiento

1. La motivación autónoma ejerce un papel determinante en el rendimiento deportivo.

En base a los resultados de esta tesis doctoral y de otros estudios previos, se podría afirmar que la motivación autónoma llega a ser tan autodefinida que representa una característica central de la propia identidad. Esta internalización autónoma que lleva al deportista a implicarse en su actividad le proporciona un mayor grado mayor de competencia para enfrentarse a situaciones potencialmente amenazadoras, en parte, gracias a una mejor regulación emocional.

En relación a la función mediadora de la IE entre la motivación autónoma y el rendimiento deportivo.

1. La inteligencia emocional media entre la motivación autónoma y el rendimiento deportivo.

Se puede afirmar que cuando el deportista participa en su deporte de forma autónoma, su procesamiento, comprensión y utilización de información emocional se vuelve más eficiente, lo cual puede influir positivamente en el rendimiento deportivo.

En relación a la inteligencia emocional como estable.

1. La IE es un rasgo estable en el deporte.

Igualmente, los resultados de esta tesis indican que la inteligencia emocional es un rasgo relativamente estable en el deporte.

En relación a las diferencias en IE entre géneros.

1. Los piragüistas muestran una inteligencia emocional específica deportiva más alta que las mujeres.

Según los resultados de esta tesis doctoral, los piragüistas varones muestran mayores puntuaciones en inteligencia emocional; no obstante, estos resultados han de tomarse con cautela puesto que los estudios comparativos entre ambos géneros son aún escasos e inconcluyentes.

En relación a la importancia de la IE en el rendimiento deportivo.

1. La inteligencia emocional puede ser determinante para obtener un rendimiento deportivo óptimo.

Se puede concluir que la inteligencia emocional resulta determinante en la obtención de los resultados deportivos de piragüistas del más alto nivel de competición internacional.

En relación a la importancia de los años de práctica y el rendimiento deportivo.

1. Los años de práctica influyen positivamente en la obtención de resultados deportivos internacionales de relevancia.

Los resultados de esta investigación muestran que existe una relación significativa entre los años de práctica deportiva y el rendimiento.

Finalmente, las reflexiones sobre la investigación realizada nos inducen a pensar

que si se quiere intervenir en mejorar el rendimiento deportivo de los deportistas desde aspectos psicológicos, se deberían realizar propuestas de intervención multidimensionales y enfocadas principalmente a las variables de inteligencia emocional y motivación.

A lo largo de esta tesis doctoral se ha podido observar que existen capacidades que pueden ser aprendidas, desarrolladas y mejoradas. Por ello, cuando se pretenda crear un plan de intervención con el fin de aumentar la inteligencia emocional o la motivación de los deportistas se deberían tener en cuenta los aspectos comentados en esta investigación.

En dichas propuestas de intervención, bien sean realizadas por las instituciones, bien por los clubes deportivos, o bien por equipos del más alto nivel de rendimiento, deberían tener en consideración la aplicación de intervenciones que incluyeran el desarrollo de habilidades emocionales con el fin de educar a los deportistas a reconocer sus propias emociones y las de sus compañeros, a regular y controlar sus emociones en momentos de máxima tensión y a buscar la motivación para levantarse tras recibir un golpe, de forma literal o figurada, y luchar por sus sueños deportivos.

6.3. Limitaciones y Perspectivas de futuro

6.3.1. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, en el Estudio 1 la muestra es limitada al sexo masculino y los nuevos estudios que analicen las mismas variables deberían incluir mujeres piragüistas para poder comprobar la invarianza de estos hallazgos. También sería conveniente replicar este estudio en otros deportes e incluir nuevas variables que puedan influir en el éxito objetivo en la competición deportiva.

En el Estudio 2, encontramos que las respuestas se limitan a los datos de autoinforme y sería de gran interés para futuras investigaciones en este campo examinar directamente estas relaciones con medidas de rendimiento (Petrides , 2011). Asimismo, las correlaciones entre la motivación autónoma y la motivación controlada fueron muy elevadas en este estudio. La investigación ha demostrado que la motivación intrínseca y extrínseca no son mutuamente excluyentes, sino que más bien representan constructos ortogonales más o menos independientes y, en algunos casos complementarios. Sería conveniente profundizar en esta dirección en deportistas de élite.

En cuanto a las limitaciones que presenta el Estudio 3, al igual que ocurre con el primero, dos de ellas son el tamaño de la muestra y el ajuste de las variables, las cuales no aconsejaron la utilización de otros análisis estadísticos que pudieran enriquecer el trabajo. Otra limitación que encontramos en este último estudio es que sólo se aborda el estudio de la IE en población masculina, y sería interesante conocer las diferencias de género entre deportistas de este nivel, ya que se ha constatado en otros contextos. Por ejemplo, el procesamiento cerebral de emociones difiere entre hombres y mujeres (Reber y Tranel, 2017; Zimmermann e Iwanski, 2014). Futuras investigaciones deberían analizar la repercusión de programas de entrenamiento específicos para mejorar esta competencia en deportistas de élite.

6.3.2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Estas aportaciones pueden resultar de gran interés para investigadores, entrenadores y deportistas interesados en las claves para lograr el rendimiento óptimo y el éxito deportivo.

A partir de este trabajo se abren interrogantes que pueden dar lugar a diferentes propuestas de investigación, entre las que destacan:

1. Llevar a cabo estudios con deportistas de ambos sexos para comparar las diferencias entre sexos en inteligencia emocional, motivación, satisfacción con los resultados deportivos y la relación entre estas y el rendimiento objetivo.
2. Replicar estos estudios en otros deportes e incluir nuevas variables que puedan influir en el éxito objetivo en la competición deportiva.
3. Examinar las relaciones directas entre la inteligencia emocional y la motivación con medidas de rendimiento.
4. Profundizar en las diferencias entre la motivación autónoma y la motivación controlada en deportistas de élite.
5. Analizar la repercusión de programas de entrenamiento específicos para mejorar las competencias de inteligencia emocional y motivación en deportistas de élite.

Para finalizar, se considera relevante destacar que el aprendizaje producido en el proceso de la elaboración de esta tesis doctoral ha servido para entender y aplicar ciertas estrategias para la mejora en la preparación de piragüistas del más alto nivel nacional que, de algún modo, ha suscitado cambios que han redundado el rendimiento de nuestros deportistas. Es por tanto una línea de trabajo e investigación que forma parte del “continuum” del proceso formativo y de aprendizaje vital que se ve reforzado a partir de este trabajo.

7. BIBLIOGRAFIA

- Abernethy, B., Farrow, D., y Berry, J. (2003). Constraints and Issues in the Development of a General Theory. En J. L. Starkes y K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 349-369). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Abernethy, B., y Russell, D. G. (1987). The relationship between expertise and visual search strategy in a racquet sport. *Human movement science*, 6(4), 283-319.
- Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C., y Pensgaard, A. M. (2008). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 449-464.
- Ackerman, P. L. (2014). Nonsense, common sense, and science of expert performance: Talent and individual differences. *Intelligence*, 45, 6-17.
- Alain, C., y Proteau, L. (1978). Etude des variables relatives au traitement de l'information en sports de raquette. *Canadian Journal of Applied Sports Sciences*, 3, 27-35.
- Alain, C., y Proteau, L. (1980). Decision making in sport. En C.H. Nadeau, W. Halliwell, K. M. Newell, G. C. Roberts (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 465-477). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Alfermann, D., Geisler, G., y Okade, Y. (2013). Goal orientation, evaluative fear, and perceived coach behavior among competitive youth swimmers in Germany and Japan. *Psychology of sport and exercise*, 14(3), 307-315.
- Allard, F., y Starkes, J. L. (1980). Perception in sport: Volleyball. *Journal of Sport psychology*, 2(1), 22-33.
- Allard, F., y Starkes, J. L. (1991). Motor-skill experts in sports, dance and other domains. En K. A. Ericsson y J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits* (pp. 126-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Allen, M. S., Greenlees, I., y Jones, M. (2013). Personality in sport: A comprehensive review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6(1), 184-208.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Moreno-Murcia, J. A., y Spray, C. (2015). Motivational factors in young Spanish athletes: A qualitative focus drawing from Self-Determination Theory and Achievement Goal Perspectives. *The Sport Psychologist*, 29(1), 15-28.
- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. *Advances in motivation and*

achievement, 5, 123-148.

- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology, 80*(3), 260-267.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., y Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*(3), 396-411.
- Anastasi, A. (1986). Intelligence as a quality of behavior. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 19-22). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Company.
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling and Development: JCD, 70*(5), 610-615.
- Apter, M.J. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. London: Academic Press
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. New York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Arruza Gabilondo, J. A., González Rodríguez, O., Telletxea Artzamendi, S., Palacios Moreno, M., y Arribas Galarraga, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos. *Revista de psicología del deporte, 22*(2), 405-413.
- Arruza, J. (2002). Las emociones orientadas hacia la acción en el contexto de la actividad física y el deporte. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 3*(7), 56-74.
- Arruza, J. A., y Arribas, S. (2008). La investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica, 13*(1), 111-131.
- Atkins, M. R., Johnson, D. M., Force, E. C., y Petrie, T. A. (2015). Peers, parents, and coaches, oh my! The relation of the motivational climate to boys' intention to continue in sport. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 170-180.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., y McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: Testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and individual differences, 36*(3), 555-562.
- Averill, J. R. (1980). On the paucity of positive emotions. En K. R. Blankstein, P. Pliner y J. Polivy (Eds.), *Advances in the study of communication and affect, Vol. 6* (pp. 7-45). New York, Estados Unidos: Plenum.
- Baker, J., y Young, B. (2014). 20 years later: deliberate practice and the development of expertise in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 7*(1), 135-157.

- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(4), 293-308.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Bandura, A., y Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational behavior and human decision processes*, 38(1), 92-113.
- Bard, C., Fleury, M., Carrière, L., y Hallé, M. (1980). Analysis of gymnastics judges' visual search. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51(2), 267-273.
- Bard, C., y Fleury, M. (1976). Analysis of visual search activity during sport problem situations. *Journal of Human Movement Studies*, 3(2), 214-222.
- Bard, P. (1929). Emotion. I. The neuro-humoral basis of emotional reactions. En C. Murchison (Ed.), *The Foundations of Experimental Psychology* (pp. 449-487). Worcester, Estados Unidos: Clark University Press.
- Barlow, A., y Banks, A. P. (2014). Using emotional intelligence in coaching high-performance athletes: a randomised controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 132-139.
- Baron, J., Badgio, P., y Gaskins, I. W. (1986). Cognitive style and its improvement: A normative approach. *Advances in the psychology of human intelligence*, 3, 173-220.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological wellbeing*. Unpublished doctoral dissertation, Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory: technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2002). *EQ-i: Baron emotional quotient inventory: A measure of emotional intelligence: Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 115–

- 145). New York, Estados Unidos: Nova Science.
- Bar On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): rationale, description and summary of psychometric properties. In Glenn Geher (ed.): *Measuring emotional intelligence: common ground and controversy*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, pp. 111-142.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Barsch, R. H. (1965). *A movigenic curriculum (Bulletin No. 25)*. Madison, Estados Unidos: Department of Public Instruction (Bureau for Handicapped Children).
- Batson, C. D., Fultz, J., y Schoenrade, P. A. (1987). Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of personality*, 55(1), 19-39.
- Bear, G. G., Slaughter, J. C., Mantz, L. S., y Farley-Ripple, E. (2017). Rewards, praise, and punitive consequences: Relations with intrinsic and extrinsic motivation. *Teaching and Teacher Education*, 65, 10-20.
- Beedie, C. J., Terry, P. C., y Lane, A. M. (2000). The Profile of Mood States and athletic performance: Two meta-analyses. *Journal of applied sport psychology*, 12(1), 49-68.
- Belka, D. E., y Williams, H. G. (1979). Prediction of later cognitive behavior from early school perceptual-motor, perceptual, and cognitive performances. *Perceptual and Motor Skills*, 49(1), 131-141.
- Benedetti, A. A., Diefendorff, J. M., Gabriel, A. S., y Chandler, M. M. (2015). The effects of intrinsic and extrinsic sources of motivation on well-being depend on time of day: The moderating effects of workday accumulation. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 38-46.
- Bentley, M. (1928). Is "emotion" more than a chapter heading? En M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and emotions: The Wittenberg Symposium*. Worcester, Estados Unidos: Clark University Press.
- Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Berry, J. W. (1986). A cross-cultural view of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 35-38). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Binet, A. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.
- Binet, A. (1911). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les

- enfants d'école. *L'Année Psychologique*, 17, 145-201.
- Binet, A., y Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bloom, B.S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York, Estados Unidos: Ballantine Books.
- Boring, E.G. (1923): Intelligence as the test it. *New Republic*, 35, 35-37.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). *Handbook of emotional intelligence*, 99(6), 343-362.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780-795.
- Brophy, J. (1999). Toward a model of the value aspects of motivation in education: Developing appreciation for.. *Educational psychologist*, 34(2), 75-85.
- Brophy, J. E. (2013). *Motivating students to learn*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Bruce, R. L. (1977). *Fundamentals of physiological psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Buck, R. (1976). A test of nonverbal receiving ability: Preliminary studies. *Human Communications Research*, 2, 407-412.
- Butterfield, E. C. (1986). Intelligent action, learning, and cognitive development might all be explained with the same theory. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 45-49). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- González, R. C., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., y Extremera, N. (2006). *Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional*. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Campbell, R.J., Kagan, N.I. y Krathwohl, D.R. (1971). The development and validation of a scale to measure affective sensitivity (Empathy). *Journal of Counseling Psychology*, 18, 407-412.
- Campo, M., Laborde, S., y Mosley, E. (2016). Emotional Intelligence Training in Team Sports. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 152-158.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39, 106-124.
- Cannon, W.B. (1931). Again the James-Lange and the thalamic theories of emotion. *Psychological Review*, 38, 281-295.

- Carlson, J. G., y Hatfield, E. (1992). *Psychology of emotion*. San Diego, Estados Unidos: Harcourt Brace Jovanovich.
- Carpenter, P. J., y Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4(1), 31-44.
- Carrol, J. (1986). The heffalump of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 69-72). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Carson, F., y Polman, R. C. (2017). Self-determined motivation in rehabilitating professional rugby union players. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 9(1), 2. doi: 10.1186/s13102-016-0065-6
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 36(3), 505-515.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., y Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Cecchini, J. A., González, C., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., y Contreras, O. R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica del deporte juvenil*. Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cervelló Gimeno, E., Escartí, A., y Balagué Gea, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica. *Revista de Psicología del deporte*, 8(1), 7-19.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universitat de València. Valencia, España.

- Cervelló, E. M., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema, 19*(1), 65-71.
- Cervelló, E., Santos-Rosa, F. J., Calvo, T. G., Jiménez, R., e Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: The role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*(3), 304-321.
- Chakarvarti, D., y Lal, M. (2016). Emotional Intelligence and Its Association with Social Physique Anxiety and Performance among Sprinters. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities, 8*(2), 71-78.
- Chan, D. K. C., Dimmock, J. A., Donovan, R. J., Hardcastle, S., Lentillon-Kaestner, V., y Hagger, M. S. (2015). Self-determined motivation in sport predicts anti-doping motivation and intention: A perspective from the trans-contextual model. *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(3), 315-322.
- Chang, W., Chen, E., Mellers, B., y Tetlock, P. (2016). Developing expert political judgment: The impact of training and practice on judgmental accuracy in geopolitical forecasting tournaments. *Judgment and Decision Making, 11*(5), 509-526.
- Chantal, Y., Vallerand, R. J., y Vallieres, E. F. (1995). Motivation and gambling involvement. *The Journal of Social Psychology, 135*(6), 755-763.
- Chase, W. G., y Simon, H. A. (1973a). Perception in chess. *Cognitive Psychology, 4*(1), 55-81.
- Chase, W. G., y Simon, H. A. (1973b). *Visual information processing*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Chelladurai, P., y Riemer, H. A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of sport management, 11*(2), 133-159.
- Cheng, Y. C., y Yeh, H. T. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology, 40*(4), 597-605.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.
- Chissom, B. S., Thomas, J. R., y Biasiotto, J. (1972). Canonical validity of perceptual-motor skills for predicting an academic criterion. *Educational and Psychological Measurement, 32*(4), 1095-1098.
- Ciarrochi, J., y Mayer, J. D. (2007). *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*. New York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Clark, R. E. (2003). Fostering the work motivation of individuals and teams. *Performance Improvement, 42*(3), 21-29.

- Cohen, R. A. (2011). Yerkes-Dodson Law. En J. Kreutzer, J. DeLuca, & B. Caplan (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 2737–2738). New York, Estados Unidos: Springer New York.
- Coker, C. A. (2017). *Motor learning and control for practitioners*. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Collins, D. J., Macnamara, A., & McCarthy, N. (2016). Putting the Bumps in the Rocky Road: Optimizing the Pathway to Excellence. *Frontiers in Psychology*, 7. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01482
- Collins, D., MacNamara, Á., & McCarthy, N. (2015). Super champions, champions, and almos: important differences and commonalities on the rocky road. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02009
- Collins, D., MacNamara, Á., & McCarthy, N. (2016). Super champions, champions, and almos: important differences and commonalities on the rocky road. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02009
- Colvin, S. S. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--IV. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 136-139.
- Connolly, K. (1980). The development of motor competence. En C. Nadeau, W. Haliwell, K.M. Newell y G. Roberts. (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 229-252). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Cornelius, R. R. (1991). Gregorio Marañon's Two-Factor Theory of Emotion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(1), 65-69.
- Costa, J. L. C., Vicente, M. P. C., & Pérez, N. P. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 339-362.
- Costa, J. L. C., Vicente, M. P. C., y Pérez, N. P. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 339-362.
- Costarelli, V., y Stamou, D. (2009). Emotional intelligence, body image and disordered eating attitudes in combat sport athletes. *Journal of Exercise Science and Fitness*, 7(2), 104-111.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: Conceptos y sus aplicaciones*. Madrid, España: Panamericana.
- Cratty, B. J. (1972). *Physical expressions of intelligence*. New Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Crombie, D., Lombard, C., & Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal*

of Sports Science & Coaching, 4(2), 209-224.

Crombie, D., Lombard, C., y Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(2), 209-224.

Crombie, D., Lombard, C., y Noakes, T. (2011). Increasing emotional intelligence in cricketers: An intervention study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 69-86.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, Estados Unidos: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (1994). *The evolving self: a psychology for the third millennium*. New York, Estados Unidos: Harper-Collins Publishers.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York, Estados Unidos: Harper-Collins Publishers

Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety: experiencing flow in work and play 25th anniversary special edition*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.

Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., y Hall, H. K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 655-661.

Darwin, C. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London, Reino Unido: John Murray.

Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. New York, Estados Unidos: D. Appleton and Company.

Das, J.P. (1986). About the definition of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman, (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.

Davies, K. A., Lane, A. M., Devonport, T. J., y Scott, J. A. (2010). Validity and reliability of a brief emotional intelligence scale (BEIS-10). *Journal of Individual Differences*, 31(4), 198-208.

de Groot, A. D. (1966). Perception and memory versus thought: Some old ideas and recent findings. En B. Kleinmuntz (ed.), *Problem Solving* (pp. 19-50). New York, Estados Unidos: John Wiley and Sons.

Dearborn, W. F. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--XII. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 210-212.

Debarnot, U., Sperduti, M., Di Rienzo, F., y Guillot, A. (2014). Experts bodies, experts minds: how physical and mental training shape the brain. *Neural*

Implementations of Expertise, 7. doi: 10.3389/fnhum.2014.00280

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024-1037.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 9-36). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, Estados Unidos: University Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). Thousand Oaks, Estados Unidos: Sage Publishing.
- DeCroot, A. (1965). *Thought and choice in chess*. Den Haag, Holanda: Mouton.
- Delacato, C. y Doman, G. (1959) *The treatment and prevention of reading problems*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Detterman, D. K. (1986). Human intelligence is a complex system of separate processes. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 57-61). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Dewar, A. J., Kavussanu, M., y Ring, C. (2013). The effects of achievement goals on emotions and performance in a competitive agility task. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(4), 250-264.
- Dimas, I. D., Rebelo, T., y Lourenço, P. R. (2015). Learning conditions, members' motivation and satisfaction: a multilevel analysis. *The Learning Organization*, 22(2), 131-147.
- Doan, B. K., Newton, R. U., Kraemer, W. J., Kwon, Y. H., y Scheet, T. P. (2007). Salivary cortisol, testosterone, and T/C ratio responses during a 36-hole golf competition. *International journal of sports medicine*, 28(06), 470-479.
- Domínguez, A. M., Arroyo, M. P. M., González, L. G., y Álvarez, F. D. V. (2010). Diferencias en la planificación de estrategias en voleibol entre jugadoras expertas y noveles. *Apunts. Educació Física i Esports*, (102), 31-37.
- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Londres, Reino Unido: Routledge.

- Duda, J. L. (1989). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings. *Advances in motivation and achievement*, 6, 81-115.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129–182). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics Books.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., y Walling, M. D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., y Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(1), 85-93.
- Durand-Bush, N., y Salmela, J. H. (2002). The development and maintenance of expert athletic performance: Perceptions of world and Olympic champions. *Journal of applied sport psychology*, 14(3), 154-171.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. *Research on motivation in education: The classroom milieu*, 2, 289-305.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. *Handbook of child psychology*, 4, 643-691.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- E. G. Boring (1923). Intelligence as the tests test it. *New Republic*, 35–37.
- Easterbrook, J. A. (1959). The effect of emotion on cue utilization and the organization of behavior. *Psychological review*, 66(3), 183-201.
- Eklund, R. C., y Tenenbaum, G. (Eds, 2014). *Encyclopaedia of sport and exercise psychology*. London: SAGE.
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American psychologist*, 48, 384-392.
- Ekman, P., y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion Review*, 3(4), 364-370.
- Elferink-Gemser, M.T., Visscher, C., Richard, H., y Lemmink, K.A. P.M. (2004). Development of the tactical skills inventory for sports. *Perceptual and Motor Skills*, 99(3), 883-895.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Advances in motivation and achievement*, 10(7), 143-

179.

- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3× 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology, 72*(1), 218-232.
- English, H. B., y English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*. Oxford, Reino Unido: Longmans.
- Epstein, D. (2013). *The sports gene: Inside the science of extraordinary athletic performance*. Londres, Reino Unido: Penguin Books.
- Ericsson, A., y Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin Harcourt.
- Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice. En J. L. Starkes y K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 49-83). Champign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: A commentary on the contributions to the special issue. *Applied cognitive psychology, 19*(2), 233-241.
- Ericsson, K. A. (2015). Acquisition and maintenance of medical expertise: a perspective from the expert-performance approach with deliberate practice. *Academic Medicine, 90*(11), 1471-1486.
- Ericsson, K. A. (2016). Summing up hours of any type of practice versus identifying optimal practice activities: Commentary on Macnamara, Moreau, y Hambrick (2016). *Perspectives on Psychological Science, 11*(3), 351-354.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review, 100*(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., y Roring, R. W. (2009). Toward a science of exceptional achievement. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1172*(1), 199-217.
- Ericsson, K. A., Prietula, M. J., & Cokely, E. T. (2007). The making of an expert. *Harvard business review, 85*(7/8), 114.
- Ericsson, K.A. (2006). An introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its development, organisation, and content. In K.A. Ericsson, N. Charness, P. Feltovich, y R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 3-20). Cambridge, England: Cambridge

University Press.

- Ewing, M. E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Tesis doctoral sin publicar, University of Illinois, Urbana, Estados Unidos.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18(supl.), 42-48.
- Eysenck, H.J. (1982). *Personality, genetics and behavior*. New York, Reino Unido: Praeger publishers.
- Ferguson, M. A., Anderson, J. S., y Spreng, R. N. (2017). Fluid and flexible minds: Intelligence reflects synchrony in the brain's intrinsic network architecture. *Network Neuroscience*, 1(2), 192-207.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: the mediating effect of age. *Psicología Conductual*, 20(1), 77-89.
- Filaire, E., Larue, J., y Rouveix, M. (2011). Eating behaviours in relation to emotional intelligence. *International journal of sports medicine*, 32(4), 309-315.
- Filaire, E., Treuvelot, P., y Toumi, H. (2012). Relationship between eating-behavior disorders and psychological parameters in male first-year physical education students. *International journal of sport nutrition and exercise metabolism*, 22(5), 383-391.
- Flesch, R. (1948). A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32 (3), 221-233.
- Fletcher, I., Leadbetter, P., Curran, A., y O'Sullivan, H. (2009). A pilot study assessing emotional intelligence training and communication skills with 3rd year medical students. *Patient education and counseling*, 76(3), 376-379.
- Forgas, J. P. (1995). Mood and judgment: the affect infusion model (AIM). *Psychological bulletin*, 117(1), 39-66.
- Fox, E. (2008). *Emotion science cognitive and neuroscientific approaches to understanding human emotions*. Londres, Estados Unidos: Palgrave Macmillan.
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British journal of educational psychology*, 64(2), 253-261.
- Franken, R. (1994). *Human Motivation*. Belmont, Estados Unidos: Brooks/Cole Publishing Company.
- Freeman, F. N. (1921). The Interpretation and Application of the Intelligence Quotient. *Journal of Educational Psychology*, 12(1), 3-13.
- French, K. E., y Nevet, M. E. (1993). The development of expertise in youth sport.

Advances in psychology, 102, 255-270.

French, K. E., y Thomas, J. R. (1987). The Relation of Knowledge Development to Children's Basketball Performance. *Journal of sport psychology*, 9(1), 15-32.

Freud, S. (1926). *Inhibitions, symptoms, and anxiety*. Londres, Reino Unido: Hogarth Press.

Frijda, N. H., Markam, S., Sato, K., y Wiers, R. (1995). Emotions and emotion words. En J. A. Russell, J. M. Fernández-Dols, A. S. R. Manstead y J. C. Wellenkamp, (Eds.), *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*, (pp. 121-143), New York, Estados Unidos: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Gabana, N. T., Steinfeldt, J. A., Wong, Y. J., y Chung, Y. B. (2017). Gratitude, Burnout, and Sport Satisfaction Among College Student-Athletes: The Mediating Role of Perceived Social Support. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 11(1), 14-33.

Gadner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, Estados Unidos: Basic Books.

Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.

Gagné, M., y Deci, E. L. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. En M. Gagné (Ed.), *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-9). Oxford, Reino Unido: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199794911.013.006>

Galton, F. (1869): *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. London. McMillan.

Gardner, H. (1986). The waning of intelligence tests. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 73-76). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory in practice*. New York, Estados Unidos: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences theory into the 21st century*. New York. Basic Books.

Gardner, L. A., Vella, S. A. y Magee, C. A. (2016). A motivational model to understand youth sport dropout and enjoyment. *International Journal of Sport Psychology*, 47 (3), 203-223.

Georgiadis, M., Biddle, S. J. H., y Auweele, Y. (2001). Cognitive, emotional, and behavioural connotations of task and ego goal orientation profiles: an ideographic approach using hierarchical class analysis. *International Journal of*

Sport Psychology, 32(1), 1-20.

- Getman, G. N. (1965). The visuomotor complex in the acquisition of learning skills. *Learning disorders*, 1, 49-76.
- Gibbs, N. (1995, 2 de Octubre). The EQ factor. *Time*, 146, 60–68.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(6), 1200-1210.
- Glaser, R. (1986). Intelligence as acquired proficiency. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 77-83). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Goldstein, H. (2012). Francis Galton, measurement, psychometrics and social progress. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(2), 147-158.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Londres, Reino Unido: Bloomsbury.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard Business Press.
- Gómez, M. S., García, C. F., Vidal, C. F., y Prieto, M. F. (2014). Propiedades psicométricas del Inventario de Cociente Emocional EQ-i: YV en alumnos superdotados y talentosos. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 41-55.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., y Isorna, M. (2013). Análisis de los factores psicológicos que afectan a los piragüistas en el alto rendimiento. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(35), 57-76.
- González, R. C., Aranda, D. R., & Berrocal, P. F. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Goodnow, J. J. (1986). A social view of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 85-90). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Gottfredson, L. S. (1997). Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and bibliography. (Reimpreso de The Wall Street Journal, 1994). *Intelligence*, 24(1), 13-23.
- Gould, D., Dieffenbach, K., y Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of applied sport psychology*, 14(3), 172-204.
- Goulet, C., Bard, C., y Fleury, M. (1989). Expertise differences in preparing to return a tennis serve: A visual information processing approach. *Journal of sport and*

Exercise Psychology, 11(4), 382-398.

- Graham, M. C., Priddy, L., & Graham, S. (2014). *Facts of Life: ten issues of contentment*. Denver, Estados Unidos: Outskirts Press.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gomez-Lopez, M., y Abraldes, J. A. (2014). Estudio psicométrico y predicción de la importancia de la Educación Física a partir de las orientaciones de meta (" Perception of Success Questionnaire-POSQ"). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(3), 443-451.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler, & G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209–243). Madison, Estados Unidos: International Universities Press.
- Gregg, M. J., Jenny, O., y Hall, C. R. (2016). Examining the relationship between athletes' achievement goal orientation and ability to employ imagery. *Psychology of Sport and Exercise*, 24, 140-146.
- Grigorenko, E., y Sternberg, R. (2016). *Teaching for Successful Intelligence: To Increase Student Learning and Achievement*. New York, Estados Unidos: Skyhorse Publishing Inc.
- Grolnick, W. S., y Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890-898.
- Gucciardi, D. F. (2010). Mental toughness profiles and their relations with achievement goals and sport motivation in adolescent Australian footballers. *Journal of sports sciences*, 28(6), 615-625.
- Hagger, M. S., Koch, S., y Chatzisarantis, N. L. (2015). The effect of causality orientations and positive competence-enhancing feedback on intrinsic motivation: A test of additive and interactive effects. *Personality and Individual Differences*, 72, 107-111.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2016). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(2), 360-407.
- Haggerty, M. E. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--XIII. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 212-216.
- Hanin, Y.L. (1978). A study of anxiety in sports. En W.F.Straub (Ed.), *Sport psychology: An analisis of athletic behavior* (pp. 236-249). Ithaca, Estados Unidos: Movement Publications.
- Hanin, Y. L. (1980). *Psychology of Communication in Sports*. Moscú, Rusia: Physical Culture and Sport (FIS) Publishers.
- Hanin, Y.L. (1986). The state-trait anxiety research on sports in the USSR. En C.D. Spielberger y R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural Anxiety* (Vol. 3, pp. 45-64).

- Washington, Estados Unidos: Hemisphere Publishing Corporation.
- Hanin, Y. (1989). Interpersonal and intragroup anxiety in sports. En D. Hackfort y C.D. Spielberger (Eds.), *Anxiety in sports* (pp. 19 - 28). Washington, Estados Unidos: Hemisphere.
- Hanin, Y. L. (1995). Individual Zones of Optimal Functioning (IZOF) Model: An Idiographic Approach to Performance Anxiety. En K. Henschen and W. Straub (Eds.). *Sport Psychology: an Analysis of Athlete Behavior* (pp. 103-119). Longmeadow, Estados Unidos: Movement Publications.
- Hanin, Y.L. (1995). Assessment of performance emotions in sport. En J. Vitasolo, y U. Kujala, (Eds), *The way to win: Internacional Congress on Applied Research in Sport* (9-11 agosto de 1994). Helsinki, Finlandia: Finnish Society for Research in Sport and Physical Education.
- Hanin, Y. L. (1997). Emotions and Athletic Performance: Individual Zones of Optimal Functioning Model. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 29-72.
- Hanin, Y. L. (Ed.). (2000). *Emotions in sport*. Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Hanin, Y. L. (2003). Performance related emotional states in sport: a qualitative analysis. En *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, (4)1.
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. *Handbook of sport psychology*, 3, 31-58.
- Hardy, L. (1990). A catastrophe model of performance in sport. En J.G. Jones y Hardy L. (Eds.), *Stress and Performance in Sport* (pp. 81-106). Chichester, Estados Unidos: John Wiley.
- Healy, L. C., Ntoumanis, N., Stewart, B. D., y Duda, J. L. (2015). Predicting subsequent task performance from goal motivation and goal failure. *Frontiers in psychology*, 6, 926. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00926
- Healy, L. C., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2016). Goal motives and multiple-goal striving in sport and academia: A person-centered investigation of goal motives and inter-goal relations. *Journal of science and medicine in sport*, 19(12), 1010-1014.
- Hearne, L. J., Mattingley, J. B., y Cocchi, L. (2016). Functional brain networks related to individual differences in human intelligence at rest. *Scientific reports*, 6, 32328. doi:10.1038/srep32328
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., y Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise psychology*, 20(1), 12-34.
- Hemery, D. (1991). *Sporting excellence: What makes a champion?*. Londres, Reino Unido: Collins Willow.
- Henmon, V. A. C. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--VIII. *Journal*

of *Educational Psychology*, 12(4), 195-198.

- Hernández, P., y Rodríguez-Mateo, H. (2005). Success in chess modifying the molds of thought. Symposium "Emotional intelligence and mental molds on the subjective well-being and the achievement". Congress Topic: Emotion and Motivation Book of abstracts. Julio de 2005, Granada: 9th European Congress of Psychology. <http://www.ecp2005.com/horary.asp>
- Hernstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The bell curve. Intelligence and class structure in american life*. New York, Estados Unidos: The Free Press.
- Hochschild, A. (1983). *The managed heart*. Berkeley, Estados Unidos: University of California Press.
- Hodges, N. J., Ford, P. R., Hendry, D. T., y Williams, A. M. (2017). Getting gritty about practice and success: Motivational characteristics of great performers. *Progress in Brain Research*, 232, 167-173.
- Holgado, F. P., Navas, L., y López-Núñez, M. (2010). Goal orientations in sport: a causal model. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 19-32.
- Huarte De San Juan, J., 1977. *Examen de ingenios para las ciencias*. Edición de Esteban Ponce (editorial Baeza, 1575). Madrid, España: Editora Nacional.
- Hunt, E. (1986). The heffalump of intelligence. En R. J. Sternberg y D. K. Detterman (Eds.). *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition* (pp. 101-107). Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Hüttermann, S., y Memmert, D. (2017). The attention window: A narrative review of limitations and opportunities influencing the focus of attention. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88(2), 169-183.
- Hwang, S., Feltz, D. L., y Lee, J. D. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292-306.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Gorgoglione, J. M. (1987). The influence of positive affect on cognitive organization: Implications for education. *Aptitude, learning, and instruction*, 3, 143-164.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1122-1131.
- Isen, A. M., Johnson, M. M., Mertz, E., y Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of personality and social psychology*, 48(6), 1413-1426.
- Isen, A. M., y Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and emotion*, 29(4), 295-323.

- Ismail, A.H., y Gruber, J.J. (1967). *Motor aptitude and intellectual performance*. Ohio, Estados Unidos: Charles Merrill.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York:, Estados Unidos: Plenum.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual review of psychology*, 60, 1-25.
- Izard, C.E. (1971). *The face of emotion*. New York, Estados Unidos: Appleton-Century-Crofts.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. New York, Estados Unidos: Plenum Press.
- Jaakkola, T., Ntoumanis, N., y Liukkonen, J. (2016). Motivational climate, goal orientation, perceived sport ability, and enjoyment within Finnish junior ice hockey players. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 26(1), 109-115.
- James, W. (1884). What is an emotion?. *Mind*, 9(34), 188-205.
- Jaspers, K. (1948). *Allgemeine psychopathologie* (5ª ed.). Berlin, Alemania: Springer.
- Jones M.V. (2012). Emotion regulation and sport performance. The Oxford handbook of sport and performance psychology. New York, NY: Oxford University Press, 154–172.
- Jones, G. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of applied sport psychology*, 14(3), 205-218.
- Jones, G. (2012). The role of superior performance intelligence in sustained success. En S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 62-80). New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Jones, G., Hanton, S., y Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of applied sport psychology*, 14(3), 205-218.
- Jones, M. V. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, 17(4), 471-486.
- Jones, M. V. (2012). Emotion regulation and performance. En S. Murphy (Ed.), *The Oxford handbook of sport and performance psychology* (pp. 154– 172). New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Jordalen, G., Lemyre, P. N., y Durand-Bush, N. (2016). Exhaustion Experiences in Junior Athletes: The Importance of Motivation and Self-Control Competencies. *Frontiers in Psychology*, 7, 1867. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01867
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95 (1), 54-78.
- Jung, C. G. (1923). *Psychological types*. New York, Estados Unidos: Harcourt, Brace.

- Jung, J. (2017). Occupational/Career Amotivation and Indecision for Gifted and Talented Adolescents: A Cognitive Decision-Making Process Perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 1-23. doi:10.1017/jgc.2016.33
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice-Hall.
- Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A. R., Askari, P., y Enayati, M. (2011). Difference between team and individual sports with respect to psychological skills, overall emotional intelligence and athletic success motivation in Shiraz city athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 11(3), 249-254.
- Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A., Askari, P., y Enayati, M. (2012). Predicting athletic success motivation using mental skills and emotional intelligence and its components in male athletes. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 52(5), 551-557.
- Kavale, K. y Mattson, P. D. (1983) "One jumped off the balance beam": Meta-analysis of perceptualmotor training. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 165-173
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 501-518.
- Kelso, J. S. y Clark, J. E. (1982). *The development of movement control and coordination*. New York, Estados Unidos: John Wiley and sons.
- Kephart, N. C. (1960). *The slow learner in the classroom*. Oxford, Reino Unido: Charles E. Merrill.
- Kerr, J. H. (1989). Anxiety, arousal and sport performance: An application of reversal theory. *Anxiety in sports: An international perspective*, 137-151.
- Klein, G., y Hoffman, R. R. (1992). Seeing the invisible: Perceptual-cognitive aspects of expertise. En M. Robinowitz (Ed.), *Cognitive science foundations of instruction* (pp. 203-226). Mahwah, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Kleinginna Jr, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(4), 345-379.
- Kleinginna Jr, P. R., y Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and emotion*, 5(3), 263-291.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: extending self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1025-1036.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal*

of Applied Psychology, 96(4), 827-839.

- Koumpoula, M., Tsopani, D., Flessas, K., y Chairiopolou, C. (2011). Goal orientations and sport motivation, differences between the athletes of competitive and non-competitive rhythmic gymnastics. *The Journal of sports medicine and physical fitness, 51(3), 480-488.*
- Laborde, S., Breuer-Weißborn, J., y Dosseville, F. (2013). Personality-trait-like individual differences in athletes. En C. Mohiyeddini (Ed.), *Advances in the psychology of sports and exercise* (pp. 25-60). New York, Estados Unidos: Nova.
- Laborde, S., Brüll, A., Weber, J., y Anders, L. S. (2011). Trait emotional intelligence in sports: A protective role against stress through heart rate variability?. *Personality and Individual Differences, 51(1), 23-27.*
- Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M. S. (2015). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian journal of medicine & science in sports, 26(8), 862-874.*
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F., y Chávez, E. (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise, 15(5), 481-490.*
- Laborde, S., Dosseville, F., y Raab, M. (2013). Special Issue: Emotions and decision making in sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11(2), 143-226.*
- Laborde, S., Guillén, F., y Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual-and team sports and in non-athletes. *Psychology of Sport and Exercise, 26, 9-13.*
- Laborde, S., Guillén, F., y Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences, 108, 5-9.*
- Laborde, S., Lautenbach, F., Allen, M. S., Herbert, C., y Achtzehn, S. (2014). The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Personality and Individual differences, 57, 43-47.*
- Laborde, S., Lautenbach, F., y Allen, M. S. (2015). The contribution of coping-related variables and heart rate variability to visual search performance under pressure. *Physiology & behavior, 139, 532-540.*
- Laborde, S., Raab, M., y Kinrade, N. P. (2014). Is the ability to keep your mind sharp under pressure reflected in your heart? Evidence for the neurophysiological bases of decision reinvestment. *Biological psychology, 100, 34-42.*
- Laborde, S., You, M., Dosseville, F., y Salinas, A. (2012). Culture, individual differences, and situation: Influence on coping in French and Chinese table tennis players.

European Journal of Sport Science, 12(3), 255-261.

- Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., y Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of sports science & medicine*, 9(3), 388-392.
- Lane, A. M., Meyer, B. B., Devonport, T. J., Davies, K. A., Thelwell, R., Gill, G. S., ... y Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of sports science & medicine*, 8(2), 289-295.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J., & Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social behavior and personality: an international Journal*, 37(2), 195-201.
- Lane, A. M., y Wilson, M. (2011). Emotions and trait emotional intelligence among ultra-endurance runners. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(4), 358-362.
- Lane, R. D., y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American journal of psychiatry*, 144(2), 133-143.
- Lange, C. G. (1887). *Ueber Gemüthsbewegungen: eine psycho-physiologische Studie*. Leipzig, Alemania: T. Thomas.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American psychologist*, 37(9), 1019-1024.
- Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(2), 274-285.
- Montero, I., y León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of clinical and health psychology*, 5(1), 115-127.
- Lerch, H. A. (1974). *Perceptual-motor learning: Theory and practice*. Palo Alto, Estados unidos: TH Peek Publisher.
- Leuner, B. (1966). Emotionale intelligenz und emanzipation (Emotional intelligence and emancipation). *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Li, C., Wang, C. J., y Kee, Y. H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 692-700.
- Lochbaum, M. R., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 160-171.
- Lochbaum, M., Jean-Noel, J., Pinar, C., y Gilson, T. (2015). A meta-analytic review of Elliot's (1999) Hierarchical Model of Approach and Avoidance Motivation in the sport, physical activity, and physical education literature. *Journal of Sport and*

Health Science, 6(1), 68-80.

- Lochbaum, M., Kazak Çetinkalp, Z., Graham, K. A., Wright, T., y Zazo, R. (2016). Task and ego goal orientations in competitive sport: A quantitative review of the literature from 1989 to 2016. *Kineziologija*, 48(1), 3-29.
- Lochbaum, M., y Gottardy, J. (2015). A meta-analytic review of the approach-avoidance achievement goals and performance relationships in the sport psychology literature. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 164-173.
- Lombardo, M. P., y Deaner, R. O. (2014). You can't teach speed: sprinters falsify the deliberate practice model of expertise. *PeerJ*, 2, e445. <https://doi.org/10.7717/peerj.445>
- López-Gullón, J. M., García-Pallarés, J., Gil, R. B., Martínez-Moreno, A., Morales-Baños, V., Torres-Bonete, M. D., y Díaz, A. (2011). Factores físicos y psicológicos predictores del éxito en lucha olímpica. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 573-588.
- Lu, F. J., Li, G. S. F., Hsu, E. Y. W., y Williams, L. (2010). Relationship between athletes' emotional intelligence and precompetitive anxiety. *Perceptual and motor skills*, 110(1), 323-338.
- Lyndon, M. P., Henning, M. A., Alyami, H., Krishna, S., Zeng, I., Yu, T. C., y Hill, A. G. (2017). Burnout, quality of life, motivation, and academic achievement among medical students: A person-oriented approach. *Perspectives on medical education*, 6(2), 108-114.
- Macnamara, B. N., Hambrick, D. Z., y Oswald, F. L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions a meta-analysis. *Psychological science*, 25(8), 1608-1618.
- Madigan, D. J., Stoeber, J., y Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3× 2 achievement goal framework. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 120-124.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. *Research on motivation in education*, 1, 115-144.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267), New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Magyar, T. M., Guivernau, M. R., Gano-Overway, L. A., Newton, M., Kim, M. S., Watson, D. L., y Fry, M. D. (2007). The influence of leader efficacy and emotional intelligence on personal caring in physical activity. *Journal of teaching in physical education*, 26(3), 310-319.
- Males, J. R., y Kerr, J. H. (1996). Stress, emotion, and performance in elite slalom canoeists. *The Sport Psychologist*, 10(1), 17-36.

- Malinauskas, R., y Vazne, Z. (2014). Emotional intelligence among lithuanian and latvian student athletes. *Education, Physical Training, Sport*, 2, 29-33.
- Mandler, G. (1975). *Mind and emotion*. New York, Estados Unidos: Krieger Publishing Company.
- Marañón, G. (1924). Contribution à l'étude de l'action émotive de l'adrenaline. *Revue française d'endocrinologie*, 2, 1924, 301.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., y León, J. (2010). Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Trait Meta-Mood Scale in a sports context. *Psychological reports*, 106(2), 477-489.
- Martinent, G., y Decret, J. C. (2015). Motivational profiles among young table-tennis players in intensive training settings: a latent profile transition analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 27(3), 268-287.
- Mascret, N., Elliot, A. J., y Cury, F. (2015). Extending the 3× 2 achievement goal model to the sport domain: the 3× 2 achievement goal questionnaire for sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 7-14.
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton, Estados Unidos: Van Nostrand.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. En R. Bar-On, Reuven y J. D. A. Parker (Ed), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D., y Cherkasskiy, L. (2011). *Emotional intelligence*. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Competing models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 396-420). New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002a). *Mayer– Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) item booklet*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.

- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002b). *Mayer– Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user’s manual*. Toronto, Ontario, Canada: MHS Publishers.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503-517.
- Mayer, J. D., y Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of personality and social psychology*, 55(1), 102-111.
- Mayer, J.D. y Hanson, E. (1995). Mood congruent judgment over time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 237-244.
- McPherson, S. L., y Thomas, J. R. (1989). Relation of knowledge and performance in boys' tennis: Age and expertise. *Journal of experimental child psychology*, 48(2), 190-211.
- Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of personality*, 40(4), 525-543.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., Hanton, S., y Fletcher, D. (2009). Competition stress in sport performers: Stressors experienced in the competition environment. *Journal of Sports Sciences*, 27(7), 729-744.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J. A. (2017). Metas de logro 3× 2, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C., y Roy, E. (2007). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor structure, reliability, construct, and incremental validity in a French-speaking population. *Journal of personality assessment*, 88(3), 338-353.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., y De Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32(8), 1000-1012.
- Milazzo, N., Farrow, D., Ruffault, A., y Fournier, J. F. (2016). Do karate fighters use situational probability information to improve decision-making performance during on-mat tasks?. *Journal of sports sciences*, 34(16), 1547-1556.
- Millenson, J. R. (1967). *Principles of behavioral analysis*. New York, Estados Unidos: Macmillan.
- Moesch, K., Elbe, A. M., Hauge, M. L., y Wikman, J. M. (2011). Late specialization: the key to success in centimeters, grams, or seconds (cgs) sports. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 21(6), e282-e290. doi:10.1111/j.1600-0838.2010.01280.x
- Mohiyeddini, C., Pauli, R., & Bauer, S. (2009). The role of emotion in bridging the intention–behaviour gap: The case of sports participation. *Psychology of Sport*

and Exercise, 10(2), 226-234.

- Molero, D., Belchi-Reyes, M., y Torres-Luque, G. (2012). Socioemotional competences practitioners in mountain sports. *Journal of Sport and Health Research*, 4(2), 199-208.
- Moran, A. P. (2016). *The psychology of concentration in sport performers: A cognitive analysis*. Londres, Reino Unido: Psychology Press.
- Morgan, C. T. (1965). *Physiological psychology*. New York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Murphy, K. R. (2014). *A critique of emotional intelligence: what are the problems and how can they be fixed?*. Londres, Reino Unido: Psychology Press.
- Neil, R., Bowles, H. C., Fleming, S., y Hanton, S. (2016). The experience of competition stress and emotions in cricket. *The Sport Psychologist*, 30(1), 76-88.
- Neil, R., Hanton, S., Mellalieu, S. D., y Fletcher, D. (2011). Competition stress and emotions in sport performers: The role of further appraisals. *Psychology of sport and exercise*, 12(4), 460-470.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boikin, W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Sternberg, R.J. y Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11(2), 354-366.
- Nelson, M. B. (2009). The damage I have done to myself: Physical intelligence among college athletes. *Journal of Intercollegiate Sport*, 2(1), 127-144.
- Nicholls, A. R., Polman, R. C., y Levy, A. R. (2012). A path analysis of stress appraisals, emotions, coping, and performance satisfaction among athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 263-270.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. *Research on motivation in education*, 1, 39-73.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Nicolas, S., Andrieu, B., Croizet, J. C., Sanitioso, R. B., y Burman, J. T. (2013). Sick? Or slow? On the origins of intelligence as a psychological object. *Intelligence*, 41(5), 699-711.

- Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., y Cheon, S. H. (2017). Need supportive communication: Implications for motivation in sport, exercise, and physical activity. *Persuasion and communication in sport, exercise, and physical activity*. Abingdon, Reino Unido: Routledge.
- Núñez, J. L., León, J., Martín-Albo, J., y González, V. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Oldenzel, K., Gagné, F., y Gulbin, J. P. (2003). *How Do Elite Athletes Develop? A Look Through the'rear-view'Mirror: A Preliminary Report from the National Athlete Development Survey (NADS)*. Australia: Australian Sports Commission.
- Ommundsen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F., y Roberts, G. C. (2010). Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality: a study of young soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 41(3), 216-242.
- Oriol Granado, X., Gomila Andreu, M., y Filella Guiu, G. (2014). Regulación emocional de los resultados adversos en competición: estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 63-72.
- Orlick, T., y Partington, J. (1988). Mental links to excellence. *The sport psychologist*, 2(2), 105-130.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. Upper Saddle River, Estados Unidos: Merrill.
- Palfai, T. P., y Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13(1), 57-71.
- Palumbo, P., Medrano, L., Lussenhoff, F., González, J., y Curarello, A. (2011). Emociones positivas y negativas en futbolistas de alto rendimiento. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(2).
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditional reflexes*. London, Reino Unido: Oxford University Press.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Payne, W.L. (1986). *A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire*. Dissertation Abstracts International. Ohio, Estados Unidos: The Union for Experimenting Colleges and Universities.
- Pellegrino, J. W., y Goldman, S. R. (1990). Cognitive science perspectives on intelligence and learning disabilities. *Learning disabilities: Theoretical research*

issues, 41-58.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport and Exercise Psychology*, *17*, 35-35.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and emotion*, *25*(4), 279-306.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of sport and Exercise*, *4*(2), 101-116.
- Perlini, A. H., y Halverson, T. R. (2006). Emotional intelligence in the National Hockey League. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *38*(2), 109-119.
- Perlman, D., y Caputi, P. (2017). Examining the influence of Sport Education on the precursors of amotivation. *European Physical Education Review*, *23*(2), 212-222.
- Peters, R. S. (1970). *The education of the emotions*. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions: Loyola Symposium*. New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Peterson, J. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--IX. *Journal of Educational Psychology*, *12*(4), 198-201.
- Petlichoff, L. (1996). The dropout dilemma in youth sport. En O. Bar-Or (ed.), *The child and adolescent athlete* (418-432). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Petrides, K. V. (2009). Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Londres, Reino Unido: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. En T. Chamorro-Premuzic, S. Von Stumm y A. Furnham (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656-678). Chichester, Reino Unido: John Wiley and Sons.
- Petrides, K. V. (2016). Emotional Intelligence as a Personality Trait. En A. Antoniou y C. Cooper (Eds.), *New Directions in Organizational Psychology and Behavioral Medicine* (pp. 139-147). Farnham, Reino Unido: Gower Publishing.
- Petrides, K. V., Gómez, M. G., y Pérez-González, J. C. (2017). Pathways into psychopathology: Modeling the effects of trait emotional intelligence, mindfulness, and irrational beliefs in a clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. doi: 10.1002/cpp.2079
- Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., Sanchez-Ruiz, M. J., Furnham, A., y Pérez-González, J. C. (2016). Developments in trait emotional intelligence

research. *Emotion Review*, 8(4), 335-341.

Petrides, K. V., Pérez, J. C., y Furnham, A. (2003). *The Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). A measure of emotional self-efficacy*. En XI Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences.

Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21(1), 26-55.

Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98(2), 273-289.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 29(2), 313-320.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.

Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European journal of personality*, 17(1), 39-57.

Piaget, J. (1956). Motricité, perception et intelligence. *Enfance*, 9(2), 9-14.

Pinker, S. (2002). *The blank slate: the modern denial of human nature*. New York, Estados Unidos: Viking.

Pinter, R. 1921. Contribution to intelligence and its measurement: a symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12: 139-142.

Plutchik, R. (1962). *The emotions: Facts, theories, and a new model*. New York, Estados Unidos: Random House.

Quested, E., y Duda, J. L. (2011). Antecedents of burnout among elite dancers: A longitudinal test of basic needs theory. *Psychology of sport and exercise*, 12(2), 159-167.

Rado, S. (1969). *Adaptational psychodynamics: Motivation and control*. New York, Estados Unidos: Science House.

Rapaport, D. (1942). *Emotions and memory*. Baltimore, Estados Unidos: Williams and Wilkins.

Reber, J., y Tranel, D. (2017). Sex differences in the functional lateralization of emotion and decision making in the human brain. *Journal of neuroscience research*, 95(1), 270-278.

Rees, T., Hardy, L., Güllich, A., Abernethy, B., Côté, J., Woodman, T., ... y Warr, C. (2016). The great British medalists project: a review of current knowledge on the

- development of the world's best sporting talent. *Sports Medicine*, 46(8), 1041-1058.
- Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review*, 1(1), 60-85.
- Ripol, B. (1993). The psychology of the swimming taper. *Contemporary Psychology Performance Enhancement*, 2(1), 22-64.
- Robazza, C., Pellizzari, M., Bertollo, M., y Hanin, Y. L. (2008). Functional impact of emotions on athletic performance: Comparing the IZOF model and the directional perception approach. *Journal of Sports Sciences*, 26(10), 1033-1047.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics Books.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. *Advances in motivation in sport and exercise*, 3, 5-58.
- Roberts, G. C., Hall, H. K., Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 33, 219-224.
- Roberts, G., y Treasure, D. (2012). *Advances in motivation in sport and exercise*. 3rd Edition. IL: Human Kinetics.
- Roberts, R. E., Bain, P. G., Day, B. L., & Husain, M. (2012). Individual differences in expert motor coordination associated with white matter microstructure in the cerebellum. *Cerebral cortex*, 23(10), 2282-2292.
- Roca, A., Williams, A. M., y Ford, P. R. (2012). Developmental activities and the acquisition of superior anticipation and decision making in soccer players. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1643-1652.
- Rogers, C. R., y Dorfman, E. (1951). *Client-centered: Its Current Practice, Implications, and Theory*. ICON Group International.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered Therapy: Its Current Practice. Implications and Theory*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin.
- Rottensteiner, C., Tolvanen, A., Laakso, L., y Konttinen, N. (2015). Youth Athletes' Motivation, Perceived Competence, and Persistence in Organized Team Sports. *Journal of Sport Behavior*, 38(4), 432-449.
- Rousmaniere, T., Goodyear, R. K., Miller, S. D., y Wampold, B. E. (Eds.). (2017). *The cycle of excellence: Using deliberate practice to improve supervision and training*. Londres, Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Ruiz Pérez, L. M. (1992). Cognición y motricidad. *Revista de psicología del deporte*, 1(2),

5-13.

- Ruiz, L. M., García, V., Palomo, M., Navia, J. A., & Miñano, J. (2014). Inteligencia contextual y pericia en el fútbol. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(54), 307-317.
- Ruiz, L. M., Sánchez, M., Durán, J., y Jiménez, C. (2006). Los expertos en el deporte: Su estudio y análisis desde una perspectiva psicológica. *Anales de psicología*, 22(1), 132-142.
- Ruiz, M. C., Raglin, J. S., y Hanin, Y. L. (2017). The individual zones of optimal functioning (IZOF) model (1978–2014): historical overview of its development and use. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(1), 41-63.
- Ruiz-Juan, F., Gómez-López, M., Pappous, A., Cárceles, F., y Allende, G. (2010). Dispositional goal orientation, beliefs about the causes of success and intrinsic satisfaction in young elite paddlers. *Journal of Human Kinetics*, 26, 123-136.
- Ruiz-Perez, L. M., Palomo-Nieto, M., García-Coll, V., Navia-Manzano, J. A., y Miñano-Espin, F. J. (2014). Self perception of decision making competence in spanish football players. *Acta Gymnica*, 44(2), 77-83.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. and Vansteenkiste, M. 2016. Autonomy and Autonomy Disturbances in Self-Development and Psychopathology: Research on Motivation, Attachment, and Clinical Process. *Developmental Psychopathology*, 1(9), 1–54.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. F. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125–154). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (125-154). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Birnbaum, D. (1989). Influence of mood on health-relevant cognitions. *Journal of personality and social psychology*, 57(3), 539-551.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Santos-Rosa, F. J., García, T., Jiménez, R., Moya, M., y Cervelló, E. M. (2007). Predicción de la satisfacción con el rendimiento deportivo en jugadores de tenis: efecto de

las claves situacionales. *European Journal of Human Movement*, (18), 41-60.

- Sarrazin, P., y Guillet, E. (2001). Mais pourquoi ne réinscrivent-ils plus ! Variables et processus de l'abandon sportif. En F. Cury y P. Sarrazin (Ed.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches* (pp. 223-254). Paris, Francia: PUF.
- Schachter, S. (1970). *The assumption of identity and peripheralist-centralist controversies in motivation and emotion*. En M. B. Arnold (Ed.), *Feelings and emotions: The Loyola Symposium*. New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379.
- Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. *The neuropsychology of emotion*, 137(3), 137-162.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. En K. R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (92-120). New York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured?. *Social science information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R., y Ekman, P. (2014). *Approaches to emotion*. Londres, Reino Unido: Psychology Press.
- Schorer, J., Rienhoff, R., Fischer, L., y Baker, J. (2013). Foveal and peripheral fields of vision influences perceptual skill in anticipating opponents' attacking position in volleyball. *Applied psychophysiology and biofeedback*, 38(3), 185-192.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. En C. Stough, D. Saklofske y J. Parker (Eds.), *The Assessment of emotional intelligence* (pp. 119-135). New York, Estados Unidos: Springer.
- Schwebel, F. J., Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2016). Measurement of Perceived Parental Success Standards in Sport and Relations with Athletes' Self-Esteem, Performance Anxiety, and Achievement Goal Orientation: Comparing Parental and Coach Influences. *Child Development Research*. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/7056075>.
- Seamster, T. L., Redding, R. E., Cannon, J. R., Ryder, J. M., y Purcell, J. A. (1993). Cognitive task analysis of expertise in air traffic control. *The International Journal of Aviation Psychology*, 3(4), 257-283.
- Seifert, L., Button, C., y Davids, K. (2013). Key properties of expert movement systems

- in sport. *Sports Medicine*, 43(3), 167-178.
- Seligman, M. E. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, Estados Unidos: Freeman.
- Shearer, C. B., y Karanian, J. M. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences?. *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223.
- Sheldon, K. M., y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: the self-concordance model. *Journal of personality and social psychology*, 76(3), 482-497.
- Shenk, D. (2010). *The genius in all of us: why everything you've been told about genetics, talent, and IQ is wrong*. New York, Estados Unidos: Random House Publications.
- Shin, N. (2006). Online learner's 'flow' experience: an empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 37(5), 705-720.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short-term psychotherapy and emotional crisis*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard University Press.
- Sifneos, P. E. (1973). The prevalence of 'alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and psychosomatics*, 22(2-6), 255-262.
- Simon, H.A. (1982). En Clark, M. S., y Fiske, S. T. (Eds.). (1982). *Affect and cognition: The seventeenth annual Carnegie symposium on cognition*, 17. Londres, Reino Unido: Psychology Press.
- Singer, R. N. y Brunk, J. W. (1967) Relation of perceptual-motor ability in elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 24, 967-970
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Englewood Cliffs, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Solanki, D., y Lane, A. M. (2010). Relationships between exercise as a mood regulation strategy and trait emotional intelligence. *Asian journal of sports medicine*, 1(4), 195-200.
- Spence, J.T. y Spence, K.W. (1966) The motivational components of manifest anxiety: drive and drive stimuli. En C.D. Spielberger (ed.), *Anxiety and behavior* (pp. 291-327). New York, Estados Unidos: Academic Press.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97-110.
- Stanimirovic, R., & Hanrahan, S. (2012). Examining the dimensional structure and factorial validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory in a sample of male athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 44-50.

- Starkes, J. L., & Ericsson, K. A. (2003). *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise*. Champaign, Estados Unidos: Human Kinetics.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J., y Hayes, A. (1996). Deliberate practice in sports: What is it anyway. En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 81-106). New York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Stavrou, N. A., Psychountaki, M., Georgiadis, E., Karteroliotis, K., y Zervas, Y. (2015). Flow theory–goal orientation theory: positive experience is related to athlete’s goal orientation. *Frontiers in psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01499
- Sternberg, R. J. (1996). Costs of expertise. En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp. 347–354). New York, Estados Unidos: Psychology Press.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2009). WICS: A new model for liberal education. *Liberal Education*, 95(4), 20–25.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2000). *Handbook of intelligence*. New York, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Detterman, D. K. (Eds.). (1986). *What is intelligence?: Contemporary viewpoints on its nature and definition*. Norwood, Estados Unidos: Ablex Publishing Corporation.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Jarvin, L. (2007). *Teaching for successful intelligence* (2ª ed.). Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2009). *Teaching for wisdom, creativity, and success*. Thousand Oaks, Estados Unidos: Corwin Press.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., Birney, D. P., Naples, A., Stemler, S. E., Newman, T., Otterbach, R., Parish, C., Randi, J., y Grigorenko, E. L. (2014). Testing the theory of successful intelligence in teaching grade 4 language arts, mathematics, and science. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 881-899.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston, Estados Unidos: Allyn and Bacon.
- Stipek, D.J. (1996). Motivation and instruction. En D.C. Berliner y R.C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85–113). New York, Estados Unidos: Prentice Hall International.
- Swaminathan, S., Schellenberg, E. G., y Khalil, S. (2017). Revisiting the association between music lessons and intelligence: Training effects or music aptitude?. *Intelligence*, 62(5), 119-124.

- Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S. A., Allen, M. S., & Keegan, R. (2017). Psychological states underlying excellent performance in sport: Toward an integrated model of flow and clutch states. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2016.1272650>
- Swann, C., Crust, L., Jackman, P., Vella, S. A., Allen, M. S., y Keegan, R. (2017). Psychological states underlying excellent performance in sport: Toward an integrated model of flow and clutch states. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1-27.
- Swann, C., Moran, A., y Piggott, D. (2015). Defining elite athletes: Issues in the study of expert performance in sport psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 3-14.
- Szabo, A., y Urbán, F. (2014). Do combat sports develop emotional intelligence?. *Kinesiology*, 46(1), 53-60.
- Tamminen, K. A., Crocker, P. R., McEwen, C. E., Resende, R., y Albuquerque, A. (2014). Emotional experiences and coping in sport: How to promote positive adaptational outcomes in sport. *Positive human functioning from a multidimensional perspective: Promoting stress adaptation*, 1, 143-162.
- Tanner Jr, W. P., y Swets, J. A. (1954). A decision-making theory of visual detection. *Psychological review*, 61(6), 401.
- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., y Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 78. doi: 10.1186/1479-5868-9-78
- Tenney, E. R., Poole, J. M., y Diener, E. (2016). Does positivity enhance work performance?: Why, when, and what we don't know. *Research in Organizational Behavior*, 36, 27-46.
- Terman, L. M. (1916). *The measurement of intelligence: An explanation of and a complete guide for the use of the Stanford revision and extension of the Binet-Simon intelligence scale*. Boston, Estados Unidos: Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--II. *Journal of Educational Psychology*, 12(3), 127-133.
- Tesser, A., Millar, M., y Moore, J. (1988). Some affective consequences of social comparison and reflection processes: the pain and pleasure of being close. *Journal of personality and social psychology*, 54(1), 49-61.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., Weston, N. J., y Greenlees, I. A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 224-235.
- Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation in the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and

physical self-evaluations. *Journal of sports sciences*, 24(4), 393-404.

- Thomas, J. R., French, K. E., y Humphries, C. A. (1986). Knowledge development and sport skill performance: Directions for motor behavior research. *Journal of Sport Psychology*, 8(4), 259-272.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Review*, 5(5), 551-553.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thurstone, L. L. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--X. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 201-207.
- Toering, T. (2017). Eventual sport performance level: What about the role of type of sport, perception of critical life events, and practice quality?. *Progress in Brain Research*, 232, 181-185.
- Tok, S., Binboğa, E., Guven, S., Çatikkas, F., y Dane, S. (2013). Trait emotional intelligence, the Big Five personality traits and isometric maximal voluntary contraction level under stress in athletes. *Neurology, Psychiatry and Brain Research*, 19(3), 133-138.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Perception of success questionnaire: Preliminary validation in an adolescent population. *Perceptual and Motor Skills*, 79(1), 607-610.
- Tsaousis, I. (2008). Measuring trait emotional intelligence: Development and psychometric properties of the Greek Emotional Intelligence Scale (GEIS). *Psychology*, 15, 200-218.
- Tucker, R., y Collins, M. (2012). What makes champions? A review of the relative contribution of genes and training to sporting success. *British Journal of Sports Medicine*, 46, 555-561. doi:10.1136/bjsports-2011-090548
- Ullén, F., Hambrick, D. Z., y Mosing, M. A. (2016). Rethinking expertise: A multifactorial gene-environment interaction model of expert performance. *Psychological bulletin*, 142(4), 427-446.
- Uphill, M., Groom, R., y Jones, M. (2014). The influence of in-game emotions on basketball performance. *European journal of sport science*, 14(1), 76-83.
- Vallerand, R. J. (1983). On emotion in sport: Theoretical and social psychological perspectives. *Journal of Sport Psychology*, 5(2), 197-215.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). The study of emotion in sport and exercise. *Emotions in sport*, 3-37.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., y Vallieres, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and psychological measurement*, 53(1), 159-172.
- Van der Linden, D., Pekaar, K. A., Bakker, A. B., Schermer, J. A., Vernon, P. A., Dunkel, C. S., y Petrides, K. V. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(1), 36-52.
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., & Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports, and education). *PloS one*, 9(4), e93594. DOI:10.1371/journal.pone.0093594
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., y Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of occupational and organizational psychology*, 80(2), 251-277.
- Verner-Filion, J., Vallerand, R. J., Amiot, C. E., y Mocanu, I. (2017). The two roads from passion to sport performance and psychological well-being: The mediating role of need satisfaction, deliberate practice, and achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 19-29.
- Vetráková, M., y Mazúchová, L. (2016). Draft of Management Model of Work Motivation in Hotels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 230, 422-429.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 158-164.
- Wade, M. G., y Whiting, H. T. A. (Eds.). (1986). *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Amsterdam, Holanda: Martinus Nijhoff Publishing.
- Wang, X. (2011). The role of anticipated negative emotions and past behavior in individuals' physical activity intentions and behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 300-305.
- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., y Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance: defining the path to excellence. En M. Williams y N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp.231-259). New York, Estados Unidos: Routledge.
- Wasielewski, P. L. (1985). The emotional basis of charisma. *Symbolic Interaction*, 8(2), 207-222.
- Watson, J. B. (1924). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Philadelphia, Estados Unidos: Lip- pincott.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297-333.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.
- Whitehead, J. (1995). Multiple achievement orientations and participation in youth sport: a cultural and developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 431-452.
- Williams, A. M., y Ericsson, K. A. (2005). Perceptual-cognitive expertise in sport: Some considerations when applying the expert performance approach. *Human movement science*, 24(3), 283-307.
- Wimshurst, Z. L., Sowden, P. T., y Wright, M. (2016). Expert–novice differences in brain function of field hockey players. *Neuroscience*, 315, 31-44.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274.
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The leadership quarterly*, 13(3), 243-274.
- Woodrow, H. (1921). Intelligence and its measurement: A symposium--XI. *Journal of Educational Psychology*, 12(4), 207-210.
- Woods, E. A., Hernandez, A. E., Wagner, V. E., y Beilock, S. L. (2014). Expert athletes activate somatosensory and motor planning regions of the brain when passively listening to familiar sports sounds. *Brain and cognition*, 87, 122-133.
- Yerkes, R.M., y Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology of Psychology*, 18, 459-482.
- Young, P. T. (1943). *Emotion in man and animal: Its nature and relation to attitude and motive*. New York, Estados Unidos: Wiley.
- Zanjonc, R.B. (1965) Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.
- Zarauz-Sancho, A., y Ruiz-Juan, F. (2015). Factores determinantes de la motivación en atletas veteranos españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 34-42.
- Zimmermann, P., e Iwanski, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 182-194.
- Zizzi, S., Deaner, H., y Hirschhorn, D. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college basketball players. *Journal of applied sport Psychology*, 15(3), 262-269.

