

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA MOTIVACIÓN EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Cristina Conde García y Bartolomé J. Almagro Torres

Universidad de Huelva. Email: cristina.conde@dempc.uhu.es

RESUMEN: Un desafío del sistema educativo actual es conseguir una adecuada formación académica y emocional de los alumnos. Sin embargo, la formación inicial de maestros y profesores de educación física ha dejado en un segundo plano el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado. Por otro lado, conseguir que los estudiantes estén motivados en las clases de educación física ha sido un tema más tratado, aunque en la mayoría de los casos de forma superficial. Teniendo en cuenta que el fomento de una motivación positiva parece ser la clave para que el alumnado se comprometa con la práctica físico-deportiva fuera del horario escolar, parece lógico prestarle la atención que el tema se merece. Ambos constructos, inteligencia emocional y motivación, han sido relacionadas con consecuencias positivas como el bienestar psicológico, rendimiento, disfrute, etc. Por ello, en este trabajo se intentará recoger estrategias prácticas, fundamentadas en la literatura científica, para ayudar a desarrollar la inteligencia emocional y la motivación más autodeterminada en el alumnado de educación física. Así, utilizando el modelo de Mayer y Salovey y la Teoría de la Autodeterminación, se proponen estrategias que pueden ser de gran utilidad a docentes de educación física de cualquier nivel educativo.

PALABRAS CLAVE: Motivación autodeterminada, inteligencia emocional, educación física.

1.- INTRODUCCIÓN

Un reto para los docentes debería ser conseguir la formación integral de sus alumnos. En este sentido, hay algunos tópicos de investigación que están tomando una relevancia especial en la Didáctica de la Educación Física. Dos claros ejemplos de estos importantes constructos son la motivación y de la inteligencia emocional, que llevan siendo ampliamente estudiados desde hace décadas. Actualmente, debido posiblemente a la mejora en la formación de docentes e investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, del trabajo interdisciplinar con profesionales de otras ramas científicas (psicología, pedagogía, etc.), del aumento de los trabajos científicos en nuestra área o de la colaboración científica (Valenciano, Devís-Devís, Villamón, y Peiró-Velert, 2010), estamos viviendo una mejora de la investigación y de la transferencia del conocimiento generado al ámbito educativo. Este trabajo pretende ser una herramienta útil para difundir, en un medio accesible y adecuado, estrategias que puedan ayudar a los docentes de EF a mejorar la educación emocional y la motivación experimentada por el alumnado en las clases de EF. Así se recogen estrategias prácticas, fundamentadas en la literatura científica, que han sido testadas en diferentes estudios (e.g., González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Conde, 2011; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne, 2009; etc.) con buenos resultados.

1.1. Inteligencia emocional

El concepto inteligencia emocional (IE) apareció por primera vez en 1990, en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, hasta cinco años después no se popularizó el término “inteligencia emocional”, con el best seller del norteamericano Daniel Goleman (1995). Tras la publicación de ese libro, fuimos bombardeados por una oleada de información mediática de todo tipo y, paralelamente, diversos investigadores intentaron definir el concepto, delimitar los componentes de la inteligencia emocional así como elaborar herramientas para medirla. Entre los diferentes acercamientos a la IE que se han producido hasta la actualidad, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, Mayer y Salovey (1990), sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Palomera, Fernández-Berrocal, y Barckett, 2008; etc.). Desde esta perspectiva, la IE engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En concreto, Mayer y Salovey (1997, p. 10) definen la IE como “*la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual*”.

La importancia de desarrollar la inteligencia emocional es algo en la que la mayoría de los expertos están de acuerdo. Así, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) realizaron una revisión de estudios que mostraban que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Estos autores resumen, en su artículo, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE en:

- Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado
- Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales
- Descenso del rendimiento académico
- Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas

Por tanto, es evidente la necesidad de programas de intervención destinados a formar a los docentes para que sean capaces de desarrollar la inteligencia emocional de su alumnado. En este sentido, diferentes autores (e.g., Brackett y Caruso, 2007; Maurer y Brackett, 2004; Nelis et al., 2009) han diseñado y testado programas de

intervención para desarrollar las habilidades o competencias emocionales con éxito. En España, también han empezado a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo (para una revisión detallada ver Fernández-Berrocal, 2008). Un ejemplo reciente de ello, lo tenemos en el programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional en el alumnado de Primaria de Ambrona, López-Pérez y Márquez-González (2012).

Por otro lado, la puesta en práctica de programas educación emocional requiere una formación previa del profesorado. En este sentido, coincidimos con Bisquerra (2005) en afirmar que el desarrollo de competencias emocionales de forma intencional y sistemática está, en la mayoría de los casos, bastante ausente en los programas de formación de los maestros, así como de los profesores de educación física. Por lo que consideramos que los nuevos planes de estudios de dichas titulaciones (Grado en Educación Primaria y Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte) deberían incluir una asignatura sobre educación emocional, o como mínimo tratar en diferentes asignaturas de forma transversal este importante contenido. En esta línea, como docentes tenemos una responsabilidad, por lo que nuestra auto-formación o formación permanente deberíamos centrarla en aspectos que consideremos que necesitamos mejorar o desarrollar. Además, tenemos que ser consciente que los programas socio-emocionales destinados a fomentar la inteligencia emocional del profesorado, no sólo tiene beneficios para el profesorado, sino también para la práctica docente y, por tanto, sobre el alumnado de modo indirecto (Fernández-Berrocal, Extremera, y Palomera, 2008).

La particularidad de nuestra área (educación física) permite enfrentarnos a diferentes contenidos de forma vivencial y práctica, por lo que podríamos utilizar nuestras clases de EF, además de para desarrollar las competencias y los objetivos que recogen la normativa educativa, para atender aspectos emocionales de forma intencional. Evidentemente, esto supone una formación específica, esfuerzo y una planificación previa. Así, en este trabajo pretendemos indicar algunas estrategias o actividades que puedan servirnos, en nuestra práctica diaria, para desarrollar las competencias emocionales del alumnado, así como para conseguir que experimenten una motivación más positiva en las clases de EF.

Como muestran numerosos manuales de psicología sobre emoción y motivación, la motivación está íntimamente relacionada con la emoción. De hecho, Bisquerra (2003, 2005) considera que la puerta de la motivación hay que buscarla a través de la emoción. A través de esta vía se puede llegar a la automotivación, que se sitúa en el extremo opuesto del aburrimiento, y que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y autonomía personal. Estas afirmaciones no hacen más que acercarnos a una de las teorías que estamos utilizando muchos investigadores para entender y explicar mejor la motivación y la conducta autodeterminada en el ámbito físico-deportivo: la teoría de la autodeterminación.

1.2. Motivación en las clases de educación física

Uno de los modelos teóricos que han sido más utilizados para explicar la motivación del alumnado en las clases de educación física es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000). Recientemente, Deci y Ryan (2012), definen la teoría de la autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Es decir, entre motivación autodeterminada o no autodeterminada. Así, los creadores de la teoría (Deci y Ryan, 2012), señalan que el trabajo que llevó a enunciar la teoría se inició con experimentos que examinaban los efectos de las recompensas extrínsecas en la motivación intrínseca. Durante más de

treinta años, desde esos estudios iniciales, se han desarrollado cinco mini-teorías para abordar diferentes cuestiones: los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca; el desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración; las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales; el funcionamiento de las necesidades psicológicas básicas universales que son esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar; y los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y el rendimiento (Almagro, 2012). No vamos a centrarnos en revisar dichas mini-teorías, ya que no es el objetivo de este trabajo (para una revisión ver Almagro, 2012). Sin embargo, vamos a prestar atención al concepto de soporte o apoyo a la autonomía por parte del profesor ya que como sugiere la teoría de la autodeterminación influye decisivamente en la motivación experimentada por el alumnado.

En concreto, la mini-teoría de la evaluación cognitiva (una de las cinco mini-teorías de la teoría de la autodeterminación) sugiere que los contextos sociales pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca, mediante el apoyo o frustración de las necesidades psicológicas básicas. En este trabajo nos centraremos en el apoyo a la autonomía que el profesor ofrece a sus estudiantes. Así un profesor de educación física que promueva la elección, minimice la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada, valore el comportamiento autónomo y fomente la iniciativa personal de sus alumnos, estará apoyando su autonomía. En este sentido, podemos encontrar en la literatura científica trabajos cuasi-experimentales que muestran la efectividad de estas intervenciones sobre la motivación del alumnado (e.g., Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Moreno; Gómez y Cervelló, 2010).

Otro constructo interesante de la teoría de la autodeterminación es el de las necesidades psicológicas básicas (Míni-teoría de las necesidades básicas). Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “*nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar*” (p. 229). Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas, innatas y universales, que son: la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la necesidad de relación con los demás (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000). Deci y Ryan (1991) definieron estas tres necesidades, del siguiente modo:

- *Competencia*. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia.
- *Autonomía*. Comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento.
- *Relación con los demás*. La necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

Las investigaciones indican que las necesidades psicológicas básicas actúan como mediadores que predicen positivamente las formas de motivación más autodeterminadas así como otras consecuencias (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; McDonough y Crocker, 2007; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006; entre otros). Por ello, muchas de las estrategias que propondremos van dirigidas a satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes de educación física.

1.3. Inteligencia emocional y motivación en las clases de educación física

Existen pocos estudios que hayan tratado de relacionar los constructos inteligencia emocional y motivación en el ámbito de la educación física, aunque es evidente que la emoción y la motivación están muy relacionadas (Fernández-Abascal, Jiménez, y Martín, 2007). En este sentido, en España, conocemos la tesis doctoral de Jaime León, que estudió la inteligencia emocional y la motivación en el deporte (León, 2010). Asimismo, este mismo autor, en un reciente artículo fruto del trabajo de su tesis (Núñez, León, González, y Martín-Albo, 2011), presentó un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo, donde la motivación intrínseca y la inteligencia emocional percibida actuaban como predictores del bienestar del deportista. En esta línea, realizamos una primera aproximación del estudio de la motivación y de la inteligencia emocional en las clases de educación física (Cera-Castillo, Almagro, Conde, y Sáenz-López, en revisión), donde encontramos algunas relaciones entre los diferentes tipos de motivación y las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida que mide la versión española (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) del *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). En ese trabajo dilucidamos la importancia de trabajar con el profesorado para ayudarles a crear actividades y climas adecuados que permitan desarrollar tanto la inteligencia emocional como una motivación más autodeterminada.

2. - ESTRATEGIAS

Según estableció la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000), el apoyo a la autonomía por parte del docente, puede producir una serie de beneficios sobre los estudiantes. Como son una mayor satisfacción percibida de las necesidades psicológicas durante las actividades de aprendizaje, una emotividad más positiva, mayor motivación intrínseca, aumento de la creatividad, mejora del bienestar psicológico y mejor rendimiento (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997).

Estas estrategias pueden ayudarnos a ofrecer apoyo a la autonomía y mejorar las competencias emocionales de nuestro alumnado:

2.1. Usar la indagación. Es importante que el docente oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de un buen diseño de tareas y una correcta comunicación con el estudiante, invitándole en lugar de imponerle la tarea (Reeve et al., 2004; Reeve, 2006). Proponemos la indagación como técnica de enseñanza a utilizar durante las clases de educación física, ya que es una técnica donde se cede autonomía al alumno. Los alumnos serán los protagonistas de los aprendizajes, y por tanto, ellos serán los que resuelvan los problemas que el profesor le va planteando a modo de tareas o actividades. De esta forma, va descubriendo por sí mismo cuales son las mejores soluciones, lo cual producirá una mayor retención y afianzamiento de los aprendizajes adquiridos (Viciano y Delgado, 1999). Estaremos potenciando el arte de pensar como propone Cury (2010).

2.2. Utilizar feedback interrogativo. Es recomendable establecer una buena comunicación con los alumnos (Moreno-Murcia, Conde, Sáenz-López, 2012). Preguntar y escuchar, dejando que sean ellos los realicen una autoevaluación para ir descubriendo cuáles son las mejores soluciones a los problemas y tareas. Centrándonos en que el proceso aprendizaje, se produzca a través de preguntas (Piéron, 1999). El feedback interrogativo también podemos utilizarlo en algunas

actividades de vuelta a la calma para trabajar el reconocimiento en uno mismo de las emociones y en los demás. O para que ellos mismo reflexionen sobre: su “termómetro emocional”, cómo influyen sus emociones en las decisiones que toman, cómo controlar el comportamiento impulsivo, etc.

2.3. Orientar en la resolución de conflictos. Aprovechar cualquier conflicto que surja en las clases, para que sean los propios alumnos los que los resuelvan. Nosotros como docentes deberíamos actuar de orientadores o guías, dejando que sean ellos los que tomen las decisiones en lugar de corregir o enfadarnos (Cury, 2010). En este sentido, podríamos aprovechar para intentar que los alumnos identifiquen y reconozcan diferentes emociones, así como sus posibles consecuencias.

2.4. Permitir elegir y ofrecer más libertad en las clases. Dar autonomía y libertad, permitir la toma de decisiones, tanto durante las clases, a la hora de realizar las tareas, como en la organización de las sesiones o en la elección de tareas. Así iremos cediéndole responsabilidades. De esta forma, si hacemos participe a los alumnos del proceso: dejándoles elegir las actividades que más les gustan para trabajar un contenido en concreto, dándoles un cargo de responsabilidad, como llevar el calentamiento, diseñar nuevas actividades o variantes de éstas, experimentar diferentes roles, etc.; estaremos fomentado su autonomía.

2.5. Emplear tareas lúdicas. El uso de los juegos como tareas, facilitan las relaciones y la autonomía (Conde, 2011). Así, diseñar tareas divertidas y variadas para trabajar diferentes contenidos que tradicionalmente tienen un carácter más aburrido, como pueden ser los gestos técnicos o la condición física. En este sentido, podemos utilizar juegos para desarrollar la condición física, en vez de trabajar el desarrollo de ésta de forma más monótona. El juego que se utilice podrá ser modificado para aumentar o disminuir la intensidad de la actividad, asimismo se le permitirá elegir al alumnado entre diferentes juegos y se le explicarán los objetivos de los juegos y de la sesión. Además, podemos emplear los juegos para intentar que los alumnos experimenten diferentes emociones y en los cambios de actividad preguntar por sus emociones, haciendo hincapié en la adquisición de un buen vocabulario emocional (ya que eso les ayudará a expresar correctamente sus estados emocionales).

2.6. Fomentar el trabajo en grupo. Realizar tareas por grupo, donde sea necesaria la cooperación, puede ayudarnos a potenciar las relaciones entre el alumnado. Además, el aprendizaje cooperativo es muy importante para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos (Ambrona et al., 2012). Para ello todos han de relacionarse con todos, independientemente del nivel, o de la posición de juego. Por lo tanto, llevaremos a cabo las clases con agrupaciones flexibles y heterogéneas.

2.7. Valorar la iniciativa del alumnado. Fomentar y premiar la iniciativa personal de los alumnos y su comportamiento autónomo durante las clases y las diferentes tareas. Aceptando y valorando sus decisiones, independientemente del resultado obtenido. Debemos dejar claro que lo importante es el proceso, que ellos pueden encontrar diferentes “camino” de llegar al objetivo o a la solución del problema, de esta forma potenciaremos también su creatividad. En esta línea, es importante reforzar la iniciativa de los alumnos para solucionar o prevenir conflictos en las clases de EF o fuera de ellas (ejemplo: recreos, actividades extraescolares, etc.)

2.8. Incentivar la empatía entre los compañeros. Fomentando la empatía entre los estudiantes mejoraremos sus relaciones y habilidades sociales. En este sentido, si favorecemos que los alumnos tengan la capacidad de ponerse en el lugar del otro, podrán entender lo que sienten otros compañeros cuando cometen errores, cuando se les presiona, cuando no consiguen sus objetivos, cuando no se les tiene en cuenta,

cuanto tienen una responsabilidad determinada, etc. Para fomentar la empatía se pueden utilizar diferentes situaciones que se dan en las clases de EF: responsables de recoger el material, responsables de dirigir el calentamiento, cambio de roles dentro de los juegos o actividades deportivas, competiciones lúdicas con árbitros dentro de las clases, y muchas más circunstancias..., que, en definitiva, pueden servirnos para trabajar diferentes contenidos y entre ellos también la educación emocional.

3. - CONCLUSIONES

Las estrategias aquí presentadas son fruto de nuestra experiencia en el campo de la investigación, así como la de otros profesionales que hemos podido consultar en la literatura científica. Sin duda, conforme se vaya avanzando en este ámbito se irán creando nuevas perspectivas y estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación del alumnado de educación física.

Estamos convencidos que la aplicación de estas estrategias y/o actividades podrán ayudar a algunos docentes de EF a conseguir que sus alumnos estén más motivados y consigan gestionar mejor sus emociones. De este modo, estaremos favoreciendo la formación integral del alumnado. Por otro lado, hay que señalar que cada grupo de clase es diferente así como cada alumno/a, por lo que será fundamental que el docente adapte adecuadamente estas estrategias al contexto en el que trabaje.

4. - REFERENCIAS

- Almagro, B. J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012) Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 23(1), 39-49.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-14.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Brackett, M. A., y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docente emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cera-Castillo, E., Almagro, B. J., Conde, C., y Sáenz-López, P. (en revisión). Inteligencia emocional y motivación en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*.
- Conde, C. (2011). *Efectos de la intervención en el clima tarea sobre la motivación en jóvenes deportistas*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P., y Martín, M. D. (2007). *Emoción y motivación. La adaptación humana. Volumen I*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España. En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri y H. Paschen (Eds.), *Educación emocional y social: Análisis internacional* (pp. 159–196). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio causi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Tesis doctoral. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Maurer, M., y Brackett, M. A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6–step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem*, 40, 18-27.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 223-242.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Barckett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los

- docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 437-454.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE
- Reeve, J. (2006). Teacher as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- 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. In J. W. Pennebaker (ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Valenciano, J., Devís-Devís, J., Villamón, M., y Peiró-Velert, C. (2010). La colaboración científica en el campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en España. *Revista Española de Documentación Científica*, 33, 90-105.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Viciano, J. y Delgado, M. A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 56, 17-24.