

## 'Neuromitos' en la Educación Física y su didáctica. Estudio de la práctica docente

LCD. CC. Activ. Física y del Deporte (UEM). Diploma de Estudios Avanzados  
Suficiencia investigadora "Doctorado". Universidad de Valladolid  
Máster Universitario oficial en Neurociencia y Neuropsicología de la Educación  
(rama investigación) UNIR. Máster Universitario "Alto Rendimiento Deportivo" Comité Olímpico  
Español (COE) y U. Autónoma de Madrid. Máster Universitario "Preparación Física en Fútbol"  
UCLM (INEF Toledo) RFEF (Real Federación Española Fútbol)  
Máster Universitario "Entrenamiento personal / Personal Trainer" (INEF DE MADRID)  
U. Politécnica Madrid. Máster Universitario "Pilates Matwork Stoot" (INEF-TOLEDO)  
U. Castilla la Mancha. Investigador de juego y deporte tradicional (UVA)

Enrique Jiménez Vaquerizo  
vaquerizo.sportsalud@gmail.com  
(España)

### Resumen

El presente trabajo fin de Máster analiza la percepción educativa del alumnado, en el área de Educación Física, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Se ha estimado oportuno utilizar un análisis de regresión lineal para analizar como el clima motivacional percibido condiciona la tarea propuesta por el profesor, fruto de la motivación intrínseca del alumno, de su Autoestima y Autonomía así como de la percepción del estado de Bienestar del alumno. Constatando que en alumnos desmotivados, la correlación de la tarea con el proceso enseñanza-aprendizaje, no va acorde ni con el esfuerzo, ni con la práctica cooperativa de actividades ni por la realización de tareas estimulantes...el solo se limita a ejecutar tareas de forma pasiva, amparado en el individualismo de una calificación. Los resultados obtenidos confirman el cambio motivacional que los alumnos de final de etapa de la educación secundaria obligatoria y Bachillerato experimentan en la materia de Educación Física. Evidenciando: Una situación de cambio de motivaciones e intereses del alumnado, fruto de la crisis económica que sufre la sociedad española. Y que nos sitúa ante el reto docente de: ¿Cómo enseñar a aquel alumno que no quiere aprender?

Palabras clave: Didáctica de la Educación Física. Inteligencia Emocional. Motivación. Autoestima. Práctica docente. Desmotivación del alumnado. Grado de bienestar.

### Abstract

This research analyses the educational perceptions of students, in the area of physical education in Secondary Education and Baccalaureate. It has been considered appropriate to use a linear regression analysis through SPSS v17, noting how perceived motivational climate conditions the proposed task by the teacher, as a result of the student's intrinsic motivation, their self-esteem and autonomy as well as the perception of the student's level of well-being. Noting: that unmotivated students, the correlation of the task with the teaching – learning process, is not consistent either with the effort, and with practice cooperative activities or tasks by stimulating... the only limited to execute tasks passively, protected by the individualism of a rating. The research work conforms motivational change students final stage of secondary education and high school experience in physical education. Demonstrating: A changing situation on motivations and interests of students, as a result of the economic crisis in Spanish society. This changing situation present us with an educational challenge: how to teach a student who does not want to learn?

Keywords: Didactics of Physical Education. Emotional intelligence. Motivation. Self-esteem. Teaching practice. Lack of motivation of the students. Degree of well-being.

EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 19, Nº 195, Agosto de 2014. <http://www.efdeportes.com>

1 / 1

## Introducción

El presente trabajo pretende ser un punto de partida en la reconsideración de las metodologías aplicadas a la Educación Física.

Del mismo modo se pretende desligar los supuestos neuromitos de motivación existente en el alumnado de ESO y Bachillerato hacia la Educación Física, rompiendo con los planteamientos internos que subyacen de los deportistas hacia el deporte de competición reglada o federada. Para ello se examinará la relación entre el nivel de la inteligencia emocional y la motivación intrínseca (consecución de logro, práctica de experiencias estimulantes) en un grupo de alumnos. Acto seguido pasará por el filtro del clima motivacional percibido, dando especial importancia a factores como el rol, el esfuerzo o el aprendizaje cooperativo.

Por esta razón se hace vital corroborar la importancia que tienen las emociones y sentimientos a la hora de forjar la inteligencia emocional de los alumnos. En consecuencia, el alumno condicionará su predisposición hacia la materia a través de la orientación a la tarea o al ego en la realización de dichas prácticas.

De manera que se verá condicionada la autoestima del alumno y a grosso modo su percepción de autonomía en contexto de vida, siendo la fuente final del estado de bienestar.

### Objetivos Generales

El objetivo principal de la investigación es la constatación de percepción motivacional que experimentan los alumnos de final de etapa de la ESO y Bachillerato en la materia de Educación Física.

Para comprobar el grado de percepción del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha estimado oportuno partir del grado de inteligencia emocional reflejado en variables concernientes a la atención, claridad y reparación emocional (Salovey et al., 1995), y analizar el clima motivacional desde un punto de vista intrínseco para determinar la naturaleza de las tareas (Duda et al., 1995) para canalizar la evolución de la autoestima (Rosenberg, 1986) y su percepción ante la vida (Blais y Vallerand, 1991).

### Objetivos Específicos

El análisis del desglose de neuro-mitos en Educación Física se realizará desde las investigaciones surgidas del campo del deporte y de la educación.

Por este motivo, merece la pena subrayar la siguiente línea de contraste de variables que dará lugar a una línea argumental para revelar neuro-mitos injustificados en Educación Física, derivados de la práctica deportiva voluntaria del deporte federado o de una educación con posicionamientos tradicionalistas, que no se asemejan a la realidad docente de la Educación Física en la ESO y Bachillerato.

Estrategia jerárquica por pasos de actuación jerárquica, desglose de variables:

- 1º. Comparar grado de correlación entre el clima de la tarea, orientación de la tarea, motivación intrínseca, escalas de autoestima y percepción de autonomía en contextos de vida.
- 2º. Observar la importancia del Rol con el factor emocional, su influencia con la motivación intrínseca, escala de autoestima y percepción de autonomía en contextos de vida.
- 3º. Percibir como la motivación intrínseca de experiencias estimulantes correlaciona con la escala de autoestima en el clima motivacional percibido (esfuerzo y mejora) así como de la valoración de sus emociones y sentimientos en el factor reparación emocional.
- 4º. Comprobar la influencia del clima motivacional percibido (aprendizaje cooperativo) en la valoración de emociones y sentimientos (Factor emocional y reparación emocional) y su grado de influencia en la orientación de la tarea (sobre la tarea, sobre el Ego).
- 5º. Estudiar el grado de correlación entre la orientación de la tarea (sobre la tarea y el Ego), la escala de motivación deportiva (motivación intrínseca, de experiencias estimulantes y hacia el logro y la escala de autoestima y percepción de autonomía en contextos de vida.
- 6º. Analizar la importancia del rol con la claridad emocional sobre la orientación de la tarea.
- 7º. Identificar el clima motivacional percibido (aprendizaje cooperativo), su valoración y claridad emocional con la escala de motivación deportiva percibida, vinculación con la autoestima y su percepción de autonomía en contextos de la vida.

### Hipótesis

La falta de un currículo específico y adaptado a la nueva realidad del niño de Educación secundaria que desarrolle las estructuras funcionales superiores y dote a los alumnos de un repertorio de experiencias acordes con las inteligencias múltiples que propone Gardner (2005), hace que los alumnos no adquieran las suficientes competencias básicas de análisis de la información, por lo que:

- Se espera constatar que la Inteligencia Emocional y la motivación forman parte de los neuromitos del currículo oficial de Educación Física.
- Se espera confirmar la importancia del clima motivacional percibido por el alumno como el eje precedente de toda tarea.
- Se espera demostrar que la orientación de la tarea no influye en el clima motivacional percibido por el alumno, ni en el estado de bienestar y autonomía en contextos de vida.
- Se espera constatar la importancia del Rol con el factor emocional, su influencia con la motivación intrínseca, autoestima negativa y percepción de autonomía en contextos de vida.
- Se espera constatar como neuromito en la Educación Física, la relación entre la motivación intrínseca de experiencias estimulantes con el nivel de autoestima positivo así como de su posible vinculación con el clima motivacional percibido (esfuerzo y mejora) y su reparación emocional.

- Se espera constatar como neuromito, la influencia del clima motivacional percibido (aprendizaje cooperativo) en la valoración de emociones y sentimientos (Factor emocional y reparación emocional) y su grado de influencia en la orientación de la tarea (sobre la tarea, sobre el Ego).

## Diseño y análisis de datos

Se ha estimado oportuno seguir una metodología cuantitativa basada en el análisis de regresión lineal para estudiar el grado de correlación entre las variables y las medias de factores.

En cuanto al análisis e interpretación de resultados, el programa que se ha utilizado ha sido el SPSS vs 17.

Se ha creído oportuno utilizar en toda la exposición de los resultados, gráficas de diagrama de dispersión por su poder de impacto visual al ofrecer una idea bastante aproximada sobre el tipo de relación existente entre varias variables o suma de factores.

Con el fin de eliminar posible "ruido" en algunos casos, se pasa a describir la nube de puntos mediante una función matemática simple, tal como una recta; de tal forma que a simple vista, una recta podría ser un buen punto de partida para describir resumidamente el cumplimiento o no de variables.

Junto a cada regresión lineal realizada, se ha realizado un test ANOVA para validar si el modelo es aceptable desde un punto de vista estadístico.

Se incluye igualmente una tabla resumen donde se contempla el valor de R, R cuadrado, R corregida y el error típico de la estimación.

En resumen, mediante el análisis de regresión lineal utilizado en el Trabajo de Investigación se pretende examinar la relación entre una o más variables dependientes (VD) y una o más Variables Independientes (VI), para ello se creará una ecuación de mínimo-cuadrática que correlacione la relación entre las variables.

## Muestra

Para el estudio se ha contado con la participación de 60 alumnos matriculados en el curso académico 2012-2013 en 4º de la E.S.O y 1º de Bachillerato.

Concretamente, han participado 30 alumnos de 4º de la ESO (13 niños y 17 niñas) con una media de edad de 15 años; y 30 alumnos de 1º de Bachillerato (16 alumnos y 14 alumnas), con una media de edad de 17 años.

La muestra corresponde al 100% del alumnado matriculado en el IES Jaime Gil de Biedma, de la localidad segoviana Nava de la Asunción.

Se ha estimado conveniente el muestreo en dichos cursos debido al carácter fin de etapa en el caso de 4º de la ESO y en el caso de 1º de Bachillerato por ser el último año en el que se cursa la materia de Educación Física.

La filosofía del estudio no sesga por género a los alumnos, pues la puesta en práctica y las explicaciones de los contenidos curriculares son iguales para todos y no se hacen distinciones y en lo concerniente a la separación entre los dos grupos.

## VARIABLES MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

Para la consecución de los objetivos establecidos en el Trabajo de campo se estimó oportuno medir las siguientes variables dependientes:

- Inteligencia Emocional, formada por las dimensiones: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.
- Clima motivacional, en el que se incluye las dimensiones: importancia del rol, esfuerzo/mejora y aprendizaje cooperativo.
- Orientación a la tarea, compuesto por las dimensiones: orientación a la tarea y orientación al ego.
- Motivación intrínseca, compuesta por las dimensiones: motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca hacia las experiencias estimulantes y motivación intrínseca hacia el logro.
- Autonomía.
- Autoestima, dividiéndola en autoestima positiva y negativa.

## Instrumentos de medida

Basándonos en la tesis doctoral de León (2010) se ha estimado oportuno utilizar las pruebas de diagnóstico que emplean para la realización de la presente investigación. Para ello, se han utilizado cinco cuestionarios de acuerdo a cada una de las variables dependientes establecidas. A continuación se describe cada uno de ellos.

1. Inteligencia Emocional: Cuestionario adaptado de Inteligencia Emocional percibida (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) [original: Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al., (1995)].
2. Clima motivacional: Cuestionario adaptado de Evaluación del clima motivacional (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997) del instrumento Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ) de Newton, Duda y Yin (2000).
3. Orientación de meta a la tarea: Versión adaptada del cuestionario de Duda (1989), The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ), adaptación de Balaguer, Castillo y Tomas (1996).
4. Motivación Intrínseca: The Sport Motivation Scale, (SMS) (Pelletier et al., 1995) en la versión de Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006).
5. Autonomía y autoestima: Para la variable de autonomía se utilizó la Escala de percepción de autonomía de contextos de vida (Blais y Vallerand, 1991), mientras que para la variable de autoestima se utilizó la escala de Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) adaptada de la self-esteem scale de Rosenberg (1989).

## Estadísticos descriptivos

Partimos del análisis de estadística descriptiva de cada variable medida con el fin de tener una visión pormenorizada de los datos para su posterior estudio y correlación de variables.

## Resultados

### Estadísticos Descriptivos

Partimos del análisis de estadística descriptiva de cada variable medida con el fin de tener una visión pormenorizada de los datos para su posterior estudio y correlación de variables.

#### a. Inteligencia Emocional

En la Tabla 1 se contempla el número total de participantes en el estudio, valores mínimos y máximos obtenidos, medias y desviación típica de la variable Inteligencia Emocional.

Asimismo, los valores obtenidos en cada una de las dimensiones pueden ser gráficamente comparados en la Gráfica 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos inteligencia emocional

Inteligencia Emocional						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 BACH	Atención Emocional	30	2,6	4,9	3,32	,56
	Claridad Emocional	30	2,4	4,4	3,35	,51
	Reparación Emocional	30	2,1	5,0	3,37	,66
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Atención Emocional	30	1,5	5,0	3,25	,82
	Claridad Emocional	30	1,9	5,0	3,31	,82
	Reparación Emocional	30	2,1	5,0	3,30	,71
	N válido (según lista)	30				

Gráfica 1. Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "Inteligencia Emocional"



Tal como se observa en la Tabla 1 y Gráfica 1, los alumnos de ambos cursos muestran puntuaciones medias muy similares en cada una de las dimensiones de IE.

#### b. Clima Motivacional

Tal como se observa en la Tabla 2 y Gráfica 2, los alumnos de ambos cursos muestran puntuaciones muy similares en cada una de las dimensiones del clima motivacional percibido.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos clima motivacional.

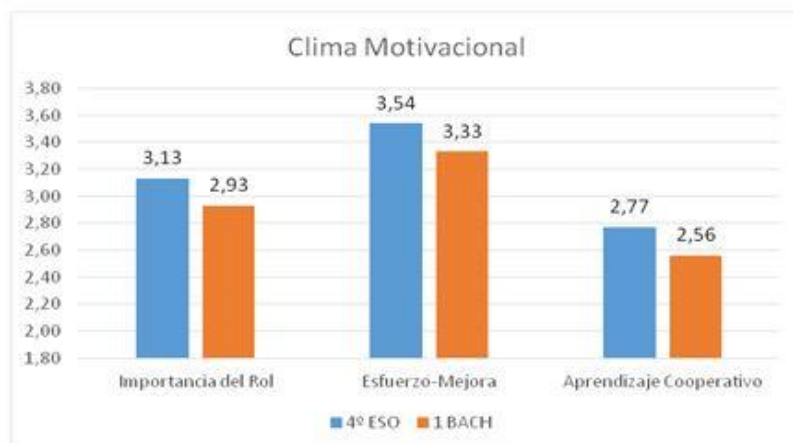
Clima Motivacional						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.
1 BACH	Importancia_Rol	30	2,0	4,3	2,93	,54
	Esfuerzo_Mejora	30	2,6	4,1	3,33	,44
	Aprendizaje_Cooperativo	30	1,0	4,0	2,56	,65
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Importancia_Rol	30	1,7	4,3	3,13	,76
	Esfuerzo_Mejora	30	2,4	4,6	3,54	,62
	Aprendizaje_Cooperativo	30	1,0	4,3	2,77	,70
	N válido (según lista)	30				

Así, los alumnos de 4º de la ESO muestran una media de 3,54 en esfuerzo y mejora, mientras que los de 1º de Bachillerato muestran una media de 3,33.

En la dimensión importancia del rol los alumnos de 4ª de la ESO y 1ª de Bachillerato han obtenido una media respectivamente de 3,13 y 2,93.

La media de aprendizaje cooperativo disminuye ligeramente para ambos grupos, siendo en 4º de la ESO de 2,77 y de 2,56 para el grupo de 1º de Bachillerato.

Gráfica 2. Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "Clima Motivacional"



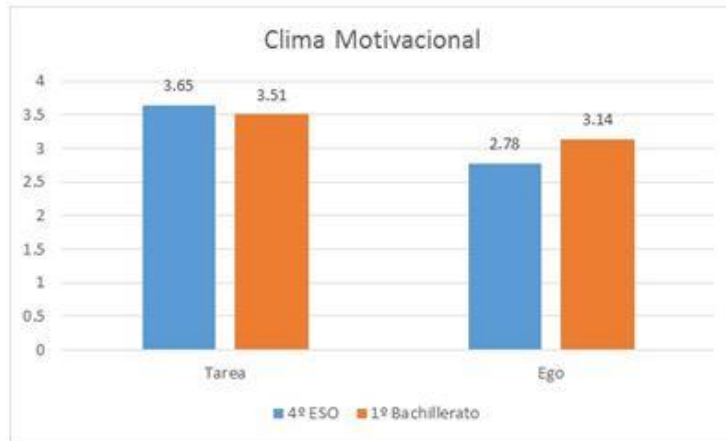
#### c. Orientación a la Tarea y al Ego

En la Tabla 3 se contempla el número de muestra, valores mínimos y máximos obtenidos, medias y desviación típica de la variable orientación a la tarea.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos orientación a la tarea.

Orientación a la Tarea						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 BACH	Tarea	30	2,0	4,7	3,51	,74
	Ego	30	1,3	4,6	3,14	,87
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Tarea	30	2,0	5,0	3,65	,81
	Ego	30	1,3	4,9	2,78	,80
	N válido (según lista)	30				

Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "Clima Motivacional"



Tal como se observa en la Gráfica 3, los alumnos de ambos cursos muestran puntuaciones medias muy similares en la dimensión "Clima Motivacional Orientado hacia la tarea". Respecto a la dimensión "Clima Motivacional Orientado hacia Ego", los alumnos de 4º de la ESO obtienen una media de 2,78, siendo este resultado inferior con respecto a 1º de Bachillerato, donde la media es de 3,14.

#### d. Motivación intrínseca

En la Tabla 4 se contempla el número total de participantes en el estudio, valores mínimos y máximos obtenidos, medias y desviación típica de la variable motivación intrínseca.

Asimismo, los valores obtenidos en cada una de las dimensiones pueden ser gráficamente comparados en la Gráfica 4.

Estadísticos descriptivos motivación intrínseca.

Motivación Intrínseca						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 BACH	Motivac_Intrins_Conocimiento	30	2,0	6,0	3,97	,94
	Motivac_Intrins_Experiencias_Estimulantes	30	1,0	6,5	4,65	1,22
	Motivac_Intrins_Logro	30	2,0	6,3	4,71	,98
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Motivac_Intrins_Conocimiento	30	1,8	6,0	3,89	1,14
	Motivac_Intrins_Experiencias_Estimulantes	30	1,5	7,0	4,31	1,47
	Motivac_Intrins_Logro	30	2,0	7,0	4,41	1,32
	N válido (según lista)	30				

Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "Motivación Intrínseca"





Según se desprende de la Tabla 4 y Gráfica 4, podemos observar que los alumnos de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato muestran una media en "motivación intrínseca hacia el conocimiento" muy similar (3,89 y 3,97 respectivamente). Llama la atención que esta dimensión muestre las medias más bajas, con un punto de diferencia respecto a la "motivación intrínseca hacia el logro" así como respecto a la "motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes". En estas últimas dimensiones, el grupo de 1º de Bachillerato puntúa de forma ligeramente superior al grupo de 4º de la ESO.

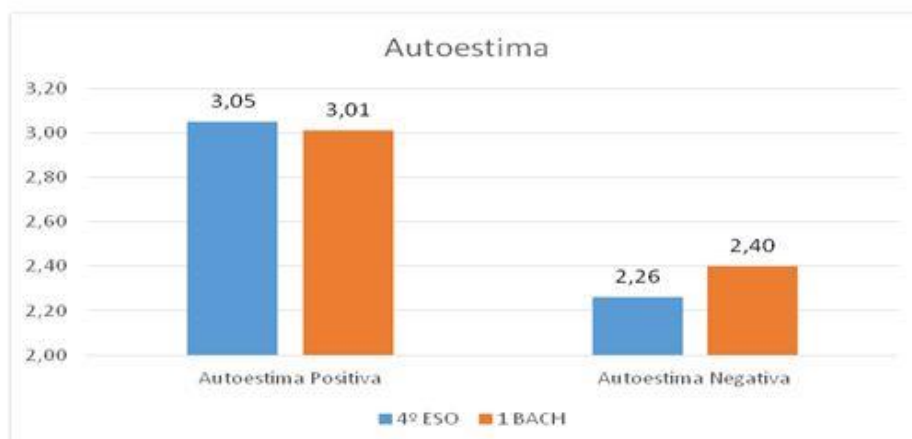
#### e. Autoestima

Tal como se observa en la Tabla 5 y Gráfica 5, los alumnos de ambos cursos muestran puntuaciones muy similares en las dimensiones de autoestima positiva y negativa.

Estadísticos descriptivos autoestima

Autoestima						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 BACH	Autoestima	30	1,9	4,0	2,78	,52
	Autoestima Positiva	30	2,0	4,0	3,01	,52
	Autoestima Negativa	30	1,0	3,8	2,40	,76
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Autoestima	30	1,4	3,7	2,87	,54
	Autoestima Positiva	30	1,5	4,0	3,05	,59
	Autoestima Negativa	30	1,0	3,8	2,26	,62
	N válido (según lista)	30				

Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "Autoestima"



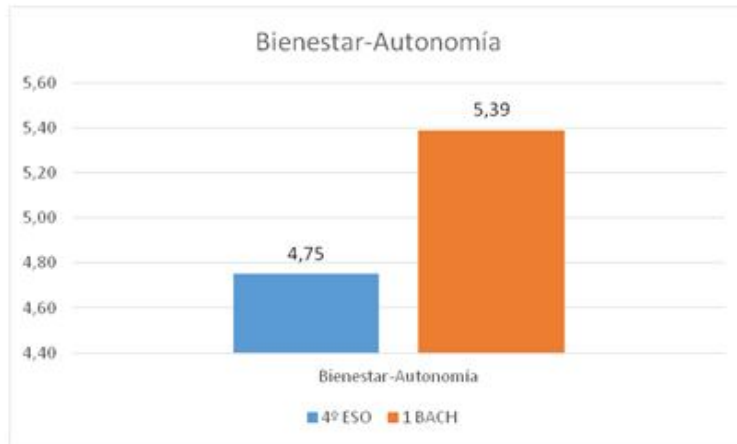
Así, los alumnos de 4º de la ESO y 1º de Bachillerato muestran una media de 3,05 y 3,01 respectivamente en Autoestima positiva. Y de 2,26 para 4º de la ESO y 2,40 en alumnos de 1º de Bachillerato en autoestima negativa.

#### f. Autonomía-Bienestar

Tabla 6. Estadísticos descriptivos autonomía/bienestar

Autonomía/Bienestar						
CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
1 BACH	Bienestar_Autonomía	30	2,5	7,0	5,39	1,39
	N válido (según lista)	30				
4 ESO	Bienestar_Autonomía	30	3,0	7,0	4,75	1,27
	N válido (según lista)	30				

Gráfica 6. Media de las puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones incluidas en la variable "bienestar-autonomía"



Tal como se observa en la Tabla 6 y Gráfica 6, los alumnos de 1º bachillerato, con una media de 5,39, muestran una diferencia con respecto a los alumnos de 4º ESO de 0,64 puntos superior, en la variable estado de bienestar y autonomía. Los alumnos de 4º ESO obtienen una puntuación media de 4,75 en dicha variable.

En conclusión y a modo de resumen, los análisis de estadística descriptiva nos aportan una visión real de la percepción educativa que tienen los alumnos de las enseñanzas obligatorias hacia la Educación Física.

Mostrando diferencias no significativas entre las puntuaciones medias del final de etapa de la ESO con respecto al último curso de educación física en bachillerato. Con la salvedad en la dimensión de la autonomía y el estado de bienestar que disminuye claramente en el grupo de 4º de la ESO.

### Procedimiento

La recogida de información a través de los diferentes cuestionarios se llevó a cabo en horario escolar en las diferentes clases lectivas de Educación Física.

Para ello se hizo coincidir en el mismo día, aunque en distintas horas, los dos grupos de 4º de la E.S.O. y los dos grupos de 1º de Bachillerato.

El tiempo medio fue de 15 minutos, con un rango entre los 20 minutos y 30 minutos. Decir que estos grupos ya conocían la temática de este estudio y ya habían participado de otros estudios desde el departamento de Educación Física, ante lo cual no hubo problemas de planificación ni de entendimiento de las premisas de realización de la prueba.

Objetivos Análisis de correlaciones positivas

Motivac\_Intrín\_Experiencias\_Estimulantes

Lineal

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
,321	,103	,088	1,267



La variable independiente es Emocional.					
ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	10,540	1	10,540	6,564	,013
Residual	91,534	57	1,606		
Total	102,074	58			
La variable independiente es Emocional.					
Coeficientes					
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típico	Beta		
Emocional	,643	,251	,321	2,562	,013
(Constante)	2,301	,850		2,708	,009



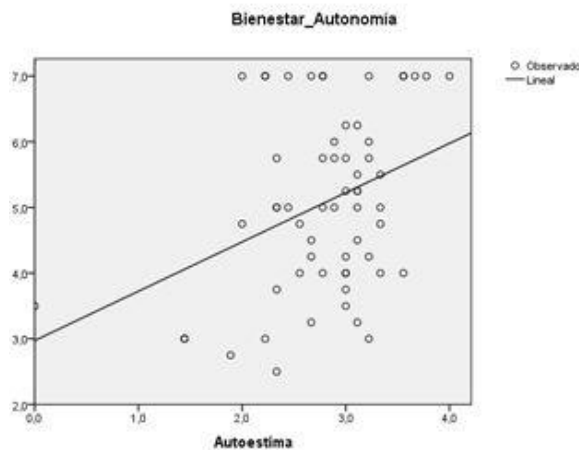
Análisis: El índice de regresión lineal ANOVA con La variable independiente: Emocional y valor SIG: 0,013 presenta una correlación significativas entre los factores motivación intrínseca de experiencias estimulantes y emoción

Reflexión: La motivación intrínseca de experiencias estimulantes repercute de manera determinante en la valoración de las emociones y de los sentimientos en cuanto a la realización de las tareas en las clases de EF.

Bienestar\_Autonomía  
Lineal

Resumen del modelo			
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación
,352	,124	,108	1,288
La variable independiente es Autoestima			

ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	13,563	1	13,563	8,177	,006
Residual	96,199	58	1,659		
Total	109,761	59			
La variable independiente es Autoestima					
Coeficientes					
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típico	Beta		
Autoestima	,751	,263	,352	2,860	,006
(Constante)	2,973	,752		3,953	,000



Análisis: El índice de regresión lineal ANOVA con La variable independiente: Autoestima y valor SIG: 0.06 muestra una significatividad en la correlación entre los factores aunque hay algún dato disperso (Beta: 0.352).

Reflexión: La percepción de autonomía en contextos de vida definida como bienestar está condicionada por la Autoestima que el alumno tenga de su persona.

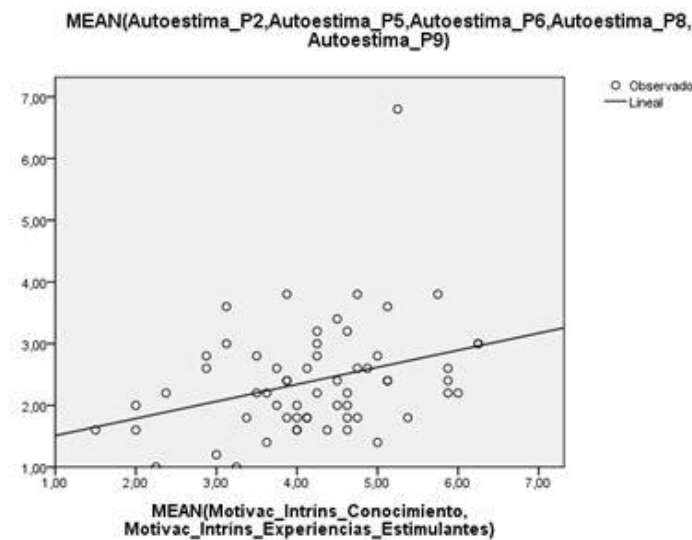
Autoestima\_Negativa

Lineal

Resumen del modelo					
R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típico de la estimación		
,327	,107	,092	,859		
La variable independiente es Motivac_Intríns.					
ANOVA					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	5,120	1	5,120	6,945	,011

Residual	42,759	58	,737		
Total	47,879	59			
La variable independiente es Motivac_Intríns.					

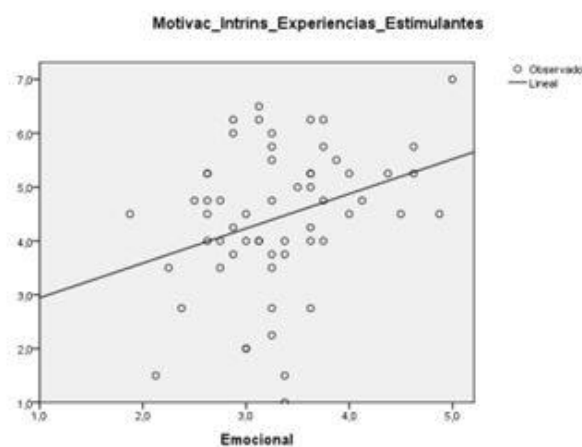
Coeficientes					
	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típico	Beta		
Motivac_Intríns	,277	,105	,327	2,635	,011
(Constante)	1,234	,455		2,711	,009



Análisis: El índice de regresión lineal ANOVA con La variable independiente: Autoestima y valor SIG: 0.011 Presenta un cierto grado de significatividad aunque se presenta con cierta cautela al tener un índice Beta de 0.327.

Reflexión: La autoestima negativa influye de manera determinante en cuanto a la motivación intrínseca por el conocimiento y la motivación intrínseca por las experiencias estimulantes.

Objetivos Análisis de correlaciones positivas  
Motivac\_Intríns\_ExperienciasEstimulantes-Emocional

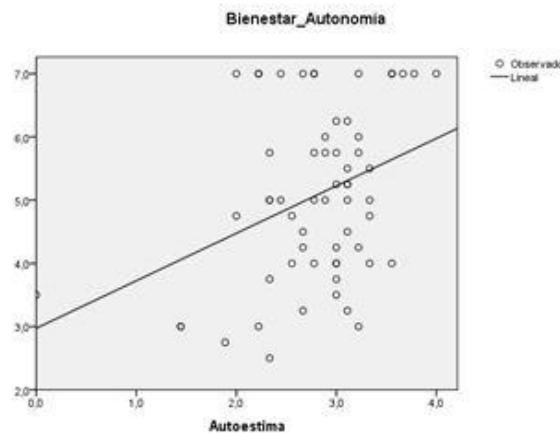


El análisis de correlación entre emocional y motivación intrínseca hacia experiencias estimulantes resultó estadísticamente significativo,  $F(1, 57) = 6.56$ ,  $p = .013$ .

Presentando una correlación de medias significativas entre los factores motivación intrínseca de experiencias

estimulantes y emoción, cumplimentada con un R cuadrado de: 0.103 y coeficiente estandarizado BETA: 0.32 entre los factores motivación intrínseca de experiencias estimulantes y emoción.

Bienestar\_Autonomia-Autoestima

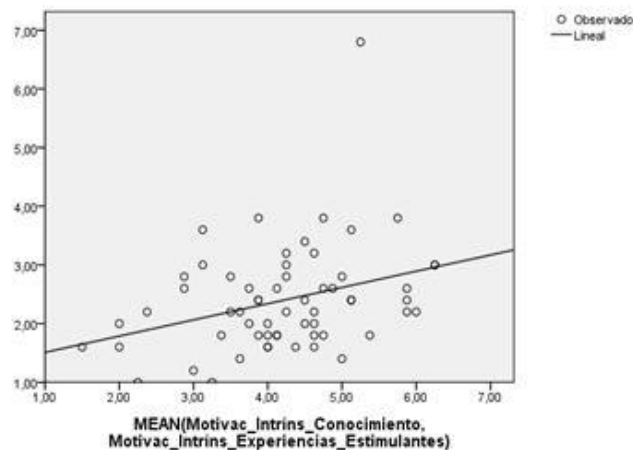


El análisis de correlación entre autoestima y bienestar-autonomía resultó estadísticamente significativo,  $F(1, 58) = 8.17$ ,  $p = .006$ . Presentando una correlación entre los factores aunque hay algún dato disperso, cumplimentada con un R cuadrado de: 0.12 y coeficiente estandarizado BETA: 0.35.

Autoestima P2, P5, P6, P8, P9-Motivac Intrins Conocimiento.

Motivac Intrins Experiencias Estimulantes

MEAN(Autoestima\_P2,Autoestima\_P5,Autoestima\_P6,Autoestima\_P8, Autoestima\_P9)



El estudio de correlación entre motivación intrínseca y autoestima negativa,  $F(1, 58) = 6.95$ ,  $p = .011$ . Presenta un cierto grado de significatividad aunque se presenta con cierta cautela al tener un R cuadrado de: 0.107 y coeficiente estandarizado BETA: 0.32.

#### Objetivos. Análisis de correlaciones no positivas

En conclusión y a modo de resumen, los análisis de correlación nos han mostrado datos tan significativos como la influencia de la autoestima negativa sobre la motivación intrínseca hacia la práctica o que nuestros alumnos no se sienten atraídos hacia el conocimiento ni la práctica de experiencias estimulantes entre otras cuestiones.

Sin duda llama poderosamente la atención la conclusión de que la verdadera motivación de los alumnos se elabora desde casa, es decir, el niño forja su motivación intrínseca fuera del instituto y sus intereses se ven reforzados por su éxito individual.

La obligatoriedad de la materia hace que pierda interés para el alumno convirtiéndose en una mera "calificación" que le hará media con su expediente académico.

#### Discusión y conclusiones

El objetivo del Trabajo Fin de Máster presentado ha sido el de indagar en la realidad educativa de las clases de Educación Física y a ser posible acercarnos a la realidad a la que se enfrenta el docente de esta materia.

Los resultados del estudio muestran una realidad acorde con una sociedad de cambio, inmersa en un clima de crisis económica y de valores de los cuales los IES de España no son ajenos.

El perfil del alumno que abandona la ESO y que se incorpora a Bachillerato es el de un alumno que intenta proseguir estudios debido a la falta de trabajo y de mercado laboral inminente, dicho alumno normalmente suele tener un cierto grado de presión familiar al respecto, de tal forma que se matricula en Bachillerato no muy convencido de sus pretensiones profesionales y sin una motivación aparente por el estudio académico, pronto la realidad se destapa y tras uno o dos meses de intentarlo, el alumno abandona sus pretensiones académicas por otras más sociales, pudiendo provocar ciertas situaciones dramáticas en su explicación de resultados académicos en las diversas familias pero que en el ámbito de la clase se reduce a pasar el rato sin implicación de la tarea y sin aprovechamiento efectivo de sus horas académicas en el instituto.

La investigación realizada en este trabajo de campo ha intentado evaluar la posible relación entre la inteligencia emocional, la motivación y el estado de bienestar en las clases de Educación Física, para ello se ha estimado oportuno partir de los instrumentos propuestos por León (2010). Se ha procedido a adaptar los cuestionarios a la realidad de la Educación Física y se ha tomado un centro rural en la provincia de Segovia (IES Jaime Gil De Biedma-Nava de la Asunción) para estudiar al 100% de sus alumnados de los cursos de 4º ESO y 1º Bachillerato.

Del estudio se desprende que el clima motivacional percibido en las clases de Educación Física condiciona la tarea propuesta por el profesor y para ello se toma como referencia la motivación intrínseca del alumno, determinando que de alguna forma interviene en su Autoestima y Autonomía condicionando la percepción del estado de Bienestar del alumno.

Para ello se indaga en la motivación intrínseca de las experiencias estimulantes y su correlación con la inteligencia emocional, descubriendo su significatividad al final de la ESO y su falta de correlación al final del Bachillerato, conformando una realidad de cambio en el alumnado que intentará analizar este trabajo de investigación a través de objetivos planteados anteriormente.

Se descubre como la importancia de la tarea en las clases de EF presenta una correlación nula con respecto al factor Esfuerzo y Mejora en cuanto al clima motivacional percibido, de igual forma, no se observa correlación con el factor inteligencia emocional; se deduce así que el alumnado no percibe el esfuerzo y la mejora como orientación y práctica de la tarea pues no entiende ésta cómo un factor motivacional y menos cuando lleva implícito un esfuerzo por algo en lo que de verdad no cree o se ha visto obligado a cursar por circunstancias anteriormente citadas de su vida.

El alumnado no condiciona su percepción de la tarea ni por su rol, ni por su Ego, ni por su trabajo y esfuerzo, el simplemente asiste y ejecuta si lo cree oportuno pero no por presiones ulteriores a su ser.

El clima motivacional no se ve condicionado de manera específica por la realización de actividades estimulantes ni por la práctica cooperativa de actividades, para él, solo es un trabajo que ha de realizar porque se le ha impuesto y no busca una implicación mayor de la mera práctica, incluso apela al individualismo como fin al verse limitado tanto por los contenidos de la materia como por su inteligencia intra e interpersonal.

La motivación deportiva intrínseca hacia el logro no se ve condicionada por la autoestima del alumnado, pues ellos tienen otras motivaciones que las manifiestan abiertamente como la fiesta y botellón, la excursión de fin de curso y con la certeza de vivir el día a día.

La percepción de autonomía en contextos de vida definida como bienestar está condicionada por la Autoestima que el alumno tenga de su persona. La autoestima negativa influye de manera determinante en cuanto a la motivación intrínseca por el conocimiento y la motivación intrínseca por las experiencias estimulantes.

Si se toman los componentes de la inteligencia Emocional (Prieto, et al., 2001) se comprueba como el alumnado presenta serios problemas de autoconciencia manifestada en su meta cognición de relaciones emocionales, así como la de los efectos que tienen sobre los demás; la investigación detecta problemas de ajuste y enriquecimiento emocional en cuanto a iniciativa, compromiso y consecución de metas así como de empatía en su suficiencia de responder correctamente a sus reacciones emocionales.

Ante un alumno desmotivado las inteligencias intrapersonales e interpersonal que muestran las regulaciones emocionales de los alumnos se puede ver que en las clases de Educación Física no interactúan como en las sesiones de entrenamiento de cualquier deporte federado como reflejaron Zizzi, Deaner y Hischron (2003), pues estos presentan una motivación a priori por esta actividad.

Una vez analizados los resultados creemos estar totalmente de acuerdo con Brackett y Salovey (2006) reafirmando la hipótesis de que la inteligencia emocional predice el rendimiento. De tal forma, se puede afirmar en nuestro estudio

que los alumnos con bajos niveles en IE son más propensos a implicarse en conductas autodestructivas o de comportamiento antisocial, estando totalmente de acuerdo con la línea argumental de Extremera y Fernández-Berrocal (2002; 2004).

La enseñanza de estas habilidades depende de forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las emociones y convertirlas en una respuesta adaptativa más del repertorio natural de la persona y para ello la materia de Educación Física en la ESO debe asumir dicho compromiso transcendental.

Poseer una motivación elevada para la realización de una determinada actividad, se considera que puede favorecer la aparición del Estado de Flow en los individuos, por consiguiente un objetivo de los docentes y entrenadores debe ser mejorar el nivel de esta variable en sus discentes (Csikszentmihalyi, 1997; Lloyd y Smith, 2006).

Roberts (1984, 2001) manifiesta que para la consecución de las metas de ejecución de los sujetos hay que considerar la interacción de las diferentes variables que forman parte del mismo (orientaciones disposicionales, climas motivacionales y habilidad percibida), de este modo para que un sujeto perciba una tarea como adaptativa y orientada a la tarea no sólo es necesario la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea sino también una orientación disposicional a la misma, actuando las orientaciones disposicionales como mediadores.

Pero después de los datos surgidos de este estudio de investigación y coincidiendo con la valoración aportada por Roberts, se nos plantea una pregunta ¿Cómo enseñar a aquellos alumnos que no quieren aprender? ¿Está preparado el currículo de Educación Física para asumir estos retos? Sin duda creo que esto invita a una profunda reflexión sobre cómo pueden influir las leyes educativas sobre la percepción del clima laboral y social en el alumnado de España.

## Bibliografía

- Alonso, N. (2006). Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de Educación Física. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 262-271.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Balaguer, I. Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicología*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L. y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario del clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Balaguer, I, Castillo, I. y Duda, J.L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in Sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, I.L: Human Kinetics.
- Blais, M. R., y Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. Unpublished Manuscript. Université du Québec.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N. y 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.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso

Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.

- Canto, J., Fernández-Berrocal, P., Guerrero, F., y Extremera, N. (2005). Función protectora de las habilidades emocionales en las adicciones. En J. Romay Martínez y R. García Mira (Eds.). *Psicología Social y Problemas Sociales* (pp. 583-590). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F. y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11 (2), 43-64.
- Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., Jiménez, R., García, T. y Santos-Rosa, F. J. (2001). Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición. Comunicación presentada en el II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 1-Mayo, Valencia.
- Cervelló, E. M., Moreno, J. A., Alonso, N. e Iglesias, D. (2006). Goal Orientation, motivational climate, and dispositional flow of high school students engaged in extracurricular physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87-92.
- 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 and Coaching*, 4(2), 209-224.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York: Harper y Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and education. *The NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P. y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: An structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 103-157.
- Duda, J. L., Chi, L. K., Newton, M. L., Walling, M. D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames, y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol. 2) (pp. 289-305). Orlyo, FL: Academic Press.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middle-aged women. *Psychological Reports*, 91(1), 47-59.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencia empírica. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6(2).
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- 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(3), 751-755.

- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2007). Inteligencia emocional y salud. En Mestre, J. M. y Fernández Berrocal, P. (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*, (pp. 173-187). Madrid: Ed. Pirámide.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- García, T. (2004). La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. *Memoria de Docencia e Investigación*. Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R. y Cervelló, E. M. (2008). Psychometric properties of spanish version of the flow state scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 660-669.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18 Suppl, 118-123.
- Ginn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school Physical Education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Underwood, A. M., y Biddle, S. (1993). The effect of two teaching styles on students' intrinsic motivation in school physical education classes. Unpublished raw data, University of Exeter.
- Harter, S. (1987). Causes, correlates and the functional role functional of global selfworth: A life-span perspective. En J. Kolligian and R. Stenberg (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span* (pp.67-98). New Haven, Ct.: Yale University.
- Horn, T.S., y Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F.L. Smoll y R.E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown y Benchmark.
- Jagacinski, C. M., y Nicholls, J. G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: They'd do it but I Wouldn't. *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Jiménez, R., García, T., Santos-Rosa, F. J., Moreno, A., y Cervelló, E. M. (2010). Análisis de las relaciones entre orientaciones de meta, clima motivacional, valoración de la Educación Física y flow disposicional en estudiantes de Educación Física en secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 33(1), 107-116.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1995). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Manuscrito sin publicar*.
- Laercio, D. (2007). *Vidas y opiniones de los filósofos ilustres*. Madrid: Alianza.
- Lane, A. M., Thelwell, R. C., Lowther, J. y Devonport, T. J. (2009). Emotional intelligence and psychological skills use among athletes. *Social Behavior and Personality*, 37(2), 195-202.
- León, J. (2010). *Inteligencia Emocional y Motivación en el Deporte*. (Tesis Doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Liao, L. F. (2006). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27(1), 45-62.
- Lloyd, R. y Smith, S. (2006). Interactive flow in Exercise Pedagogy. *Quest*, 58, 222-241.
- Lopes, L., Salovey, P., Cote, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.

- Martin-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish journal of Psychology*, 10, 458-467.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence educational implications. En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds.), *What is Emotional Intelligence?* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000a). Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey Bass.
- Mestre, J. M., Guil, R. Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez, C. y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5 (1-2), 225-243.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Predicción del flow disposicional según el clima motivacional y el trato generado por el profesor en clase de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 207-228.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: differences by gender. *Spanish Journal of Psychology*, 11 (1), 181-191.
- Newton, M., Duda, J. L. y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Gonzalez, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish versión of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102(3), 919-930.
- Papaioannou, A. y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., 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(1), 35-53.
- Pérez, N. y Castejón, J. L. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.
- Prieto, M.D., Ferrándiz, C., y Ballester, P. (2001) Evaluación de la competencia cognitiva desde las inteligencias múltiple. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, (19), 91-111.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self* (Vol. 3, pp. 107-135). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la Inteligencia Emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 455-474.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- 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.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of Motivational Climate on Students Behaviors and Perceptions in a Physical Education Setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-736.
- Spray, C. (2000). Predicting participation in non compulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Stein, G., Kimiecik, J., Daniels, J. y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.
- Steinberg, G. M., y Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 61-65.
- Thomas, P. R., Murphy, S. M. y Hardy, L. (1999). Test of performance strategies: Development and preliminary validation of a comprehensive measure of athletes' psychological skills. *Journal of Sports Sciences*, 17(9), 697-711.
- Tipler, D., Marsh, H. W., Martín, A. J., Richards, G. E. y Williams, M. R. (2004). An investigation into the relationship between physical activity motivation, flow, physical self-concept and activity levels in adolescence. En H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards y U. Trautwein (Eds.), *Self-concept, motivation an identity: Where to from here?* (pp. 421-485). Proceedings of the SELF Research Biennial International Conference. Berlin: Max Planck Institute.
- Treasure, D. C., Carpenter, P. J., y Power, K. T. D. (2000). Relationship between achievement goal orientations and the perceived purposes of playing rugby union for professional and amateur players. *Journal of Sports Sciences*, 18, 571-577.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-75.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J. y Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79.

- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digest*, 3 (11), 1-8.
- Weiss, M.R., y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (ed.) *the encyclopaedia of sport medicine*, volumen VI: The child and adolescent athlete (pp. 364-382). Oxford: Black Science.
- Zizzi, S. J., Deaner, H. R. y Hirschhorn, D. K. (2003). The relationship between emotional intelligence and performance among college baseball players. *Journal of applied Sport Psychology*, 15(3), 262-269.