

## Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física

Perceived emotional intelligence and the psychological well-being of university students depending on the practice of physical activity

Eduardo José Fernández Ozcorta<sup>1</sup>, Bartolomé Jesús Almagro Torres<sup>2</sup>, Pedro Sáenz-López Buñuel<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva. España.

<sup>2</sup> Área departamental de Expresión, Ciencias Sociales y Religiosas. C.E.S. Cardenal Spínola CEU. Centro adscrito a la Un. de Sevilla. España.

Recepción: abril 2014 • Aceptación: agosto 2014

### CORRESPONDENCIA:

Eduardo José Fernández Ozcorta

eduardo.fernandez@dempc.uhu.es

### Resumen

El objetivo principal fue analizar la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios en función de la práctica de actividad física. Se utilizó una muestra de 1008 estudiantes de una universidad pública andaluza con edades comprendidas entre los 17 y los 30 años, de los cuales 414 eran físicamente activos y 594 insuficientemente activos. Se emplearon diferentes cuestionarios para evaluar la actividad física habitual, la inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico. El análisis de correlaciones mostró que los constructos de claridad y reparación emocional correlacionaban positiva y significativamente con la autoestima y satisfacción con la vida. Se encontraron diferencias significativas entre los universitarios físicamente activos y los que no en todas las variables, salvo en la atención emocional. Los alumnos físicamente activos mostraron puntuaciones más elevadas en las variables que medían el bienestar (autoestima y satisfacción con la vida), en la claridad y reparación emocional. Los resultados se discuten en relación a la promoción de la actividad física como favorecedora del bienestar y la inteligencia emocional percibida en el alumnado universitario.

**Palabras clave:** Actividad física habitual, inteligencia emocional, bienestar psicológico, estudiantes universitarios.

### Abstract

The main objective was to analyse the perceived emotional intelligence and the psychological wellbeing of university students with regard to their physical activity practice. A sample of 1008 students from a public university in Andalusia, Spain, was utilised. The subjects were between 17 and 30 years of age. Four-hundred and fourteen subjects were physically active, and 614 subjects were less active. Various questionnaires were utilised to evaluate the subjects' normal physical activity, their perceived emotional intelligence, and their psychological wellbeing. The correlational analysis demonstrated that the constructs of emotional clarity and repair were positively and significantly related to self-esteem and life satisfaction. Significant differences were found between the physically active subjects and those that were not active for all variables, except in the emotional attention. The physically active students demonstrated higher scores for the variables that measured wellbeing (self-esteem and life satisfaction), for clarity, and for emotional repair. The results are discussed in relation to the promotion of physical activity, as favouring wellbeing and perceived emotional intelligence for university students.

**Key words:** customary physical activity, emotional intelligence, psychological wellbeing, university students.

## Introducción

Desde principios de los años 90 se empiezan a conocer los beneficios biológicos asociados a la práctica de actividad física regular. En la actualidad, se conoce que los efectos no sólo se producen a nivel físico sino que también a nivel psicológico (e.g. Anderson & Brice, 2011; Berger & Motl, 2000; Biddle & Mutrie, 2001). En una de las primeras revisiones que relacionaban la actividad física con la salud y bienestar psicológico, Fox (1999) concluyó que la actividad física es un medio para incrementar la calidad de vida a nivel psicológico. Manifestándose a través de la mejora del estado de ánimo (e.g. Byrne & Byrne, 1993; Penedo & Dahn, 2005), de la emotividad (Biddle, Fox, & Boutcher, 2000), del bienestar psicológico (Netz, Wu, Becker, & Tenebaum, 2005; Schulz, Meyer, & Langguth, 2012), entre otros beneficios a nivel psicológico.

En este sentido, uno de los paradigmas de investigación más desarrollado en las últimas décadas, dentro de la psicología positiva, ha sido la inteligencia emocional (IE). La IE consiste en la capacidad de llevar a cabo razonamientos precisos acerca de las emociones, la capacidad de utilizarlas y el conocimiento emocional para mejorar el pensamiento (Mayer, Roberts, & Barsade, 2008). Desde que apareció el término IE (Salovey & Mayer, 1990) y un instrumento para medirla (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995), además de sus posibles implicaciones docentes (Mayer & Salovey, 1997), se han sucedido un gran número de estudios y publicaciones relacionadas con este constructo (e.g., Extremera, Ruiz-Aranda, Pineda, & Salguero, 2011; Mayer & Cobb, 2000; Mayer, Salovey, & Caruso, 2004; Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, & Hansenne, 2009). El estudio de la IE propone una nueva perspectiva en el estudio de las emociones dado que aporta información sobre cómo resolver los problemas diarios (Extremera & Fernández-Berrocal, 2006). El estudio de este constructo ha demostrado tener un impacto significativo sobre la salud física y mental, el desempeño laboral y las relaciones sociales (Nelis et al., 2009; Lopes, Salovey, & Straus, 2003), contribuyendo a la elección de estrategias de afrontamiento (Mikolajczak, Petrides, & Hurry, 2009). En este sentido, un uso inteligente de las emociones es esencial para la propia adaptación física y psicológica al contexto social (Mayer & Salovey, 1997; Salovey et al., 1995).

La IE ha sido asociada positivamente con la calidad de vida (Rey, Extremera, & Trillo, 2013), con un estilo de vida saludable (Tsaousis & Nikolaou, 2005) y con el bienestar personal (Mayer et al., 2008). Además, algunos estudios (Martins, Ramalho, & Morin, 2010; Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, & Rooke,

2007) han mostrado que existía una relación positiva y significativa entre la IE y la salud física. Sin embargo, los estudios que relacionan la IE y la actividad física (AF) son escasos, a pesar de que los resultados encontrados en la literatura presentan asociaciones positivas (e.g., Saklofske, Austin, Galloway, & Davidson, 2007; Tsaousis & Nikolaou, 2005). En esta misma línea, Saklofske, Austin, Rohr, y Andrews (2007) encontraron que la IE media entre la personalidad y la conducta de ejercicio. Por otro lado, la IE se ha relacionado con la AF de forma que la mejora de la IE ayuda a promover una vida físicamente activa (Omar, Ismail, Omar-Fauzee, Abdullah, & Geok, 2012). Concretamente, Li, Lu, y Wang (2009), con estudiantes universitarios, concluyeron que la realización de AF puede ser una forma de aumentar el bienestar físico, psicológico, emocional y de salud.

Por su parte, el bienestar ha sido estudiado fundamentalmente desde dos perspectivas diferentes (Ryan & Deci, 2001): bienestar hedónico y bienestar eudaimónico. La perspectiva hedónica concibe el bienestar como la presencia de placer, felicidad y satisfacción con la vida (Núñez, León, González, & Martín-Albo, 2011). Mientras que en la perspectiva eudaimónica, el bienestar está ligado al desarrollo del potencial humano (Romero, García-Mas, & Brustad, 2009). Esta distinción fue extendida en el estudio de Keyes, Smohtkin, y Ryff (2002), utilizando una clasificación donde el bienestar subjetivo representaría la tradición hedónica, y el bienestar psicológico (BPS) correspondería a la tradición eudaimónica.

La Teoría de la Autodeterminación (en adelante, TAD; Deci & Ryan, 1985, 2000), que es una teoría empírica de la motivación humana, el desarrollo y el bienestar, trata el concepto eudaimónico como un aspecto central en la definición del bienestar (Ryan & Deci, 2001). Esta teoría maneja como indicadores de BPS medidas de autoestima, satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva. En este estudio se han utilizado dos de estos indicadores del BPS (autoestima y satisfacción con la vida) ampliamente utilizados en la literatura científica (e.g., Balaguer, Castillo, & Duda, 2008; Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, & Balaguer, 2011).

Diversos estudios han intentado explicar cómo el bienestar puede ser modificado por diferentes factores (e.g., Nolen-Hoeksema & Rusting, 1999; Ryff, Keyes, & Hughes, 2003; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002). En esta línea, la inteligencia emocional percibida se ha relacionado con diferentes indicadores de bienestar como: la satisfacción con la vida (e.g., Extremera, Durán, & Rey, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2006), la felicidad subjetiva (Extremera, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2011), el

aumento de la autoestima (Schutte et al., 2002) y la salud mental (Schutte et al., 2007).

Aun conocida la relación entre IE y el bienestar, existen otros mecanismos potenciales que pueden contribuir a la mejora del bienestar (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2002), siendo la AF un marco de estudio que puede ayudar a explicar el BPS de sus participantes (Romero et al., 2009). En el contexto universitario español, Molina-García, Castillo y Pablos (2007) encontraron que la práctica deportiva podía favorecer algunos indicadores del BPS. No obstante, es difícil encontrar trabajos que hayan estudiado las diferencias en la inteligencia emocional percibida (IEP) y el BPS de los estudiantes universitarios activos y los insuficientemente activos. En este sentido, el objetivo principal de este estudio fue analizar la IEP y el BPS de estudiantes universitarios en función de la práctica de AF.

La práctica de actividad físico-deportiva requiere una alta capacidad volitiva, de autonomía, cumplimiento de metas, plantearse objetivos, adaptarse a distintos ambientes y cambios, etc. (Romero et al., 2009). Es lógico pensar que las personas activas posean una mayor regulación emocional, mejores habilidades intrapersonales y, en definitiva, mejores mecanismos de afrontamiento a los obstáculos para continuar la práctica de AF. Es decir, los individuos con mayores niveles de AF tenderán a tener mayores niveles de IE, dado que las oportunidades sociales que ofrecen algunas formas de ejercicio también pueden actuar como un motivador para personas con altos niveles de IE (Saklofske et al., 2007b) y de BPS (Romero et al., 2009). De hecho, en base a los resultados y conclusiones de diferentes trabajos de investigación revisados (e.g., Molina-García et al., 2007; Rey, Extremera, & Pena, 2011), se teorizó que los universitarios físicamente activos tenderían a presentar mayores niveles de claridad y reparación emocional, además de mayor autoestima y satisfacción con la vida que los insuficientemente activos.

## Método

### Participantes

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 1008 estudiantes. De los cuales 414 (41,1%) eran físicamente activos y 594 (58,9%) eran insuficientemente activos. La submuestra de activos eran 176 mujeres y 238 hombres, de edades comprendidas entre los 17 y 30 años ( $M = 21,18$ ,  $DT = 2,68$ ). En cuanto a la submuestra de insuficientemente activos, éstos eran 397 mujeres y 197 hombres, de edades comprendidas entre 17 y 30 años ( $M = 20,88$ ,  $DT = 2,44$ ). La

muestra fue recogida entre las diferentes facultades de una universidad pública andaluza. En concreto, los participantes estudiaban las siguientes titulaciones: Grado Maestro de Primaria ( $n = 155$ ), Magisterio, especialidad en Lengua Extranjera ( $n = 20$ ), Magisterio, especialidad en Educación Física ( $n = 27$ ), Magisterio de Educación Infantil ( $n = 20$ ), doble titulación Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Turismo ( $n = 34$ ), Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas ( $n = 39$ ), Grado en Ciencias Ambientales ( $n = 17$ ), Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Electrónica Industrial ( $n = 47$ ), Grado en Psicología ( $n = 218$ ), Grado en Ingeniería Informática ( $n = 69$ ), Grado en Ingeniería Mecánica ( $n = 23$ ), Grado en Administración y Dirección de Empresas ( $n = 52$ ), Ingeniería Técnica Forestal ( $n = 17$ ), Grado en Enfermería ( $n = 63$ ), Grado en Derecho ( $n = 75$ ), Grado en Relaciones Laborales ( $n = 48$ ), Grado en Filología Hispánica ( $n = 13$ ), Grado en Estudios Ingleses ( $n = 31$ ), Grado en Geología Ambiental ( $n = 17$ ) y Grado en Trabajo Social ( $n = 20$ ). Se llevó a cabo una selección de las titulaciones y grupos de clase que componían cada una de las facultades atendiendo a un muestreo bietápico aleatorio por conglomerados (Álvarez, 2007). Cabe destacar que tanto el profesorado como el alumnado colaboraron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

### Instrumento

#### *Actividad física habitual*

Para conocer la actividad física habitual de los participantes se utilizó la versión española (Sarria et al., 1987) del Cuestionario de Actividad Física Habitual de Baecke, Burema y Frijters (1982). Permite obtener tres puntuaciones de AF habitual en el último año: ocupacional y en el tiempo de ocio (PEL) y locomoción (LLA). Dado que el estudio se realizó con estudiantes, solamente se utilizaron las puntuaciones de PEL y de LLA. La suma de las dos proporcionaba la puntuación total en AF habitual. La puntuación del PEL se calculó por medio de cuatro preguntas. La primera hacía referencia al tipo de deporte o deportes practicados, la frecuencia semanal y los meses al año de práctica; ésta se calculó aplicando la siguiente fórmula: modalidad 1 (intensidad x tiempo x proporción) + modalidad 2 (intensidad x tiempo x proporción). Para calcularla, según el deporte practicado, la intensidad se estableció en función del compendio de AF deportiva de Ainsworth et al. (2000) (e.g., Intensidad: 0,76 para las modalidades de ejercicio suave, 1,26 para las de ejercicio moderado, 1,76 para las de ejercicio vigoroso las horas semanales), el tiempo según las horas semanales (e.g. 1 hora = 0,5; de 1 a

2 horas = 1,5; de 2-3 horas = 2,5; de 3 a 4 horas = 3,5; más de 4 horas = 4,5) y la proporción en función de los meses al año de práctica (e.g. menos de un mes = 0,04; de 1 a 3 meses = 0,17; de 4 a 6 meses = 0,42; de 7 a 9 meses = 0,67; más de 9 meses = 0,92). Para la puntuación final de las dos modalidades de AF se establecen según los valores de la fórmula: 1 (ningún ejercicio físico); 2/ entre 0,01 hasta < 4; 3/ entre 4 hasta < 8; 4/ entre 8 hasta 12; 5/ > o = que 12. Las otras tres preguntas que completan PEL valoraban el nivel de ejercicio físico en el tiempo de ocio (e.g., “durante el tiempo de ocio practico deporte”) a través de una escala Likert del 1 (nunca) al 5 (con mucha frecuencia). Para calcular la puntuación del PEL se reconvirtió la puntuación de la primera pregunta en valores del 1 al 5 y se calculó la media de las cuatro preguntas. Para realizar el cálculo del PEL se realizó el promedio del sumatorio de los cuatro parámetros. Para conocer la puntuación del LLA se calculó la media de otras cuatro preguntas que valoran el nivel de actividades físicas en el tiempo de ocio (e.g. “durante el tiempo de ocio, camino”) por medio de una escala Likert del 1 (nunca) al 5 (con mucha frecuencia), a través de la siguiente formula:  $((6 - (\text{puntuación del ítem de televisión})) + (\text{sumatorio de los 3 ítems restantes})) / 4$ . Como paso final, se promediaron los valores del PEL y de la LLA, para conocer la AF habitual. El cuestionario obtuvo un valor alfa de Cronbach de 0,72 para PEL y 0,74 para LLA.

#### *Inteligencia emocional percibida*

(IEP). Para medir la IEP se utilizó la versión castellana (Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004) de la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al. (1995). La escala está formada por tres subescalas de ocho ítems cada una. La subescala atención emocional expresa el grado en que los individuos advierten y piensan acerca de sus sentimientos (e.g. “Presto mucha atención a los sentimientos”); la subescala claridad emocional evalúa la capacidad de entender el estado de ánimo de uno mismo (e.g., “Tengo claros mis sentimientos”) y, por último, la subescala reparación emocional evalúa el grado en que los individuos moderan y regulan sus sentimientos (e.g., “Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida”). Las respuestas a los ítems estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (*Nada de acuerdo*) y 5 (*Totalmente de acuerdo*). Para la muestra total del estudio los alfas de Cronbach obtenidos fueron: 0,86 para la atención, 0,85 para la claridad y 0,84 para la reparación emocional.

*Satisfacción con la vida.* Se empleó la versión castellana (Atienza, Pons, Balaguer, & García-Merita, 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Die-

ner, Emmons, Larsen y Griffin (1985), que mide la satisfacción con la vida como un proceso de juicio cognitivo. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*). Un ejemplo de ítem es “En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea”. La consistencia interna obtenida mediante el alfa de Cronbach fue de 0,82.

#### *Autoestima*

Para medir la autoestima se usó la versión castellana (Balaguer et al., 2008) de la Subescala de Auto-Valía del Cuestionario de Autodescripción (SDQ-III; Marsh, Richards, Johnson, Roche, & Tremayne, 1994). La subescala está compuesta por 12 ítems, en los que se solicita a los participantes que indiquen el nivel de acuerdo sobre cómo se ven a sí mismos (e.g. “En general, tengo sentimientos bastante positivos sobre mí mismo/a”). Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert que va desde 1 (totalmente falso) hasta 6 (totalmente verdadero). El alfa de Cronbach obtenido en este estudio fue de 0,88.

#### *Procedimiento*

Para realizar la recogida de datos se contactó con el profesorado responsable de las clases elegidas, para informarles y solicitar su colaboración. La administración de los cuestionarios tuvo lugar estando presente el investigador principal para explicar el objetivo del estudio, informar de cómo cumplimentar los instrumentos y solventar las dudas que pudieran surgir durante el proceso. El tiempo para rellenar las escalas fue de aproximadamente 20 minutos.

#### *Análisis estadístico*

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos de las variables utilizadas. Además, se analizó la consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Las relaciones entre variables se exploraron utilizando correlaciones bivariadas de Pearson. Además, se calcularon los estadísticos del cuestionario Baecke para clasificar los sujetos en función de su actividad física en activos e insuficientemente activos. Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos en las variables de estudio y las diferencias existentes entre ambos grupos. Para ello se realizó la prueba T de Student para muestras independientes. Además, se calculó el tamaño del efecto (d de Cohen; Cohen, 1988) para la diferencia observada entre ambas muestras. Los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 20.0.

## Resultados

### Análisis descriptivo y diferencias entre muestras

En la Tabla 1 se presentan los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) de las variables sometidas a estudio. Todos los valores de asimetría y curtosis se sitúan por debajo de 2 y próximos a 0, cumpliendo con el criterio de normalidad univariada (Bollen & Long, 1993). Además, las medias que conforman la IEP fueron de 3,70 ( $\pm$  0,72) para atención emocional, 3,77 ( $\pm$  0,65) para la claridad emocional y 3,75 ( $\pm$  0,72) para la reparación emocional. La medida para la satisfacción con la vida fue de 3,94 ( $\pm$  0,71), mientras que para la autoestima mostró 4,62 ( $\pm$  0,83). Las correlaciones, mostraron que la claridad y la reparación emocional se relacionaban positiva y significativamente con la satisfacción con la vida y con la autoestima. La atención emocional, por el contrario, sólo muestra relación significativa y negativa con la autoestima, aunque con un coeficiente de correlación muy bajo.

En la Tabla 2, se muestran las diferencias entre las medias de las variables estudiadas en función del nivel de AF (activo o insuficientemente activo) y el tamaño del efecto de las diferencias. El análisis mostró la existencia de diferencias significativas en función del nivel de actividad física en cuanto a: claridad emocional ( $t(1006) = 3,803; p = 0,000$ ), reparación emocional ( $t(1006) = 5,368; p = 0,000$ ), satisfacción con la vida

( $t(1006) = 3,020; p = 0,003$ ) y autoestima ( $t(1006) = 4,607; p = 0,000$ ). Sin embargo, no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la atención emocional ( $t(1006) = -1,362; p = 0,174$ ). Las diferencias encontradas en las variables de claridad emocional, reparación emocional, satisfacción con la vida y autoestima, entre grupos, indican que los sujetos físicamente activos tienen mayores niveles que los insuficientemente activos. El tamaño del efecto, según Jodoin y Gierl (2001), es moderado en cuanto a las variables reparación emocional (0,34), autoestima (0,29) y claridad emocional (0,25), mientras que pequeña en cuanto a la satisfacción con la vida (0,19).

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las relaciones existentes entre la IE percibida y el BPS de estudiantes universitarios en función de su práctica de AF. Los resultados muestran una correlación o asociación positiva entre los factores de IE, claridad y reparación emocional, tanto con la autoestima como con la satisfacción con la vida. En esta línea, algunos estudios previos (e.g., Extremera & Fernández-Berrocá, 2006; Palomera & Brackett, 2006) han mostrado una asociación positiva entre la claridad y la reparación con la satisfacción con la vida. A su vez, no se encontró ninguna relación entre la atención emocional y la satisfacción con la vida, coincidiendo con el estudio de Extremera

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, fiabilidad interna y correlaciones entre las variables estudiadas.

	M	DT	Asimetría	Curtosis	$\alpha$	1	2	3	4	5
1. Atención emocional	3,70	0,72	-0,546	0,153	0,86	-	0,244*	0,042	0,014	-0,100*
2. Claridad emocional	3,77	0,65	-0,347	-0,098	0,85		-	0,325*	0,343*	0,352*
3. Reparación emocional	3,75	0,72	-0,375	-0,177	0,84			-	0,326*	0,399*
4. Satisfacción vida	3,94	0,71	-0,594	0,036	0,82				-	0,552*
5. Autoestima	4,62	0,83	-0,518	-0,155	0,88					-

Leyenda: \*  $p < 0,001$ ; M = Media; DT = Desviación típica;  $\alpha$  = Alpha de Cronbach.

Tabla 2. Diferencias y tamaño del efecto entre las medias de las escalas en función de la actividad física.

	Activos		Insuficientemente activos		Diferencias	t	gl	Efecto
	M	DT	M	DT				
Atención	3,67	0,69	3,73	0,74	-0,062	-1,362	1006	-
Claridad	3,87	0,63	3,71	0,66	0,158*	3,831	1006	0,25
Reparación	3,89	0,65	3,65	0,75	0,242*	5,368	1006	0,34
Satisfacción	4,02	0,66	3,89	0,74	0,134†	3,020	1006	0,19
Autoestima	4,76	0,83	4,52	0,82	0,242*	4,607	1006	0,29

Leyenda: \*  $p < 0,001$ ; †  $p < 0,05$ ; M = Media; DT = Desviación típica.

et al. (2009). Por otro lado, los resultados del análisis de correlaciones señalan que existe una asociación negativa en cuanto a la atención emocional y la autoestima como ya han mostrado estudios previos (e.g., Rey et al., 2011; Gignac, 2006) donde la atención emocional se correlaciona de forma negativa con el bienestar. Mientras que los resultados de Extremera, Durán, y Rey (2007) y de Núñez et al. (2011) no encontraron ninguna correlación entre ambas. Estos resultados con respecto a la atención emocional parecen lógicos, ya que esta dimensión de la IEP no parece asociarse siempre con consecuencias positivas. Así, con una muestra de estudiantes universitarios, Fernández-Berrocal y Extremera (2006) mostraron que una alta puntuación en atención emocional se relacionaba significativa y positivamente con mayor sintomatología ansiosa y depresiva, como con puntuaciones más bajas en rol emocional, funcionamiento social y salud mental.

En cuanto a los resultados relacionados con los niveles de AF, manifiestan que los individuos con mayores niveles, tienden a mostrar cotas más elevadas de claridad y reparación emocional y, asimismo, mayores niveles de autoestima y satisfacción con la vida, confirmando la hipótesis inicial del estudio. Parece que el efecto derivado de la realización de AF, en niveles adecuados, tiene un efecto positivo sobre las variables de claridad emocional, reparación emocional y autoestima, siendo leve en cuanto a la satisfacción con la vida. Asimismo, los datos sugieren que la AF de forma general, sirve de soporte para el desarrollo o mantenimiento del BPS de los estudiantes.

En el presente estudio, los individuos activos presentaron mayores niveles de IE frente a sus pares insuficientemente activos. Estos resultados han sido respaldados en otros estudios (e.g., Li et al., 2009; Saklofske, 2007a; Saklofske et al., 2007b; Tsaousis & Nikolaou, 2005). Algunos estudios han mostrado las posibles relaciones entre la AF y la IE. Brown y Schutte (2006) encontraron una relación inversamente proporcional entre los niveles IE y la fatiga subjetiva o cansancio en estudiantes universitarios y, por lo tanto, podrían tener mayor predisposición hacia la práctica de AF. En cuanto a que sean los niveles de claridad y reparación emocional más altos en activos puede estar relacionado con los resultados de Extremera y Fernández-Berrocal (2006). Ambos hallaron que el rol físico y la vitalidad están más relacionadas con las dimensiones de claridad y reparación. Desde la perspectiva de la psicología social, las razones que explican esta tendencia son las relacionadas con las oportunidades de socialización y de compromiso que ofrecen algunas formas de AF, actuando como motivador para personas con altos niveles de IE (Berger & Molt, 2000; Saklofske et al., 2007b).

En cuanto a los beneficios de la AF sobre el BPS, concretamente sobre la autoestima, aparecen razones hedónicas, de aptitud física y/o la expectativas de rendimiento, como razones potenciales de dicha mejora. Diferentes estudios han encontrado que el nivel de AF puede modificar el bienestar experimentado. Molina-García, Castillo, y Queralt (2011), encontraron que los mayores niveles de AF en estudiantes universitarios se asociaban con altos índices de BPS. En concreto, los alumnos con altos niveles de actividad presentaban mayor vitalidad subjetiva. Por su parte, Haugen, Säfvenbom, y Ommundsen (2011) concluyeron que el aumento de los niveles de AF puede ser beneficioso dado a la mejora de la percepción de la autoestima física. Otro estudio (Szabo & Abraham, 2012) con corredores recreativos, vinculaban los efectos positivos sobre el BPS a un efecto placebo derivado de la intención de mejora del acondicionamiento físico y/o las perspectivas de rendimiento, independientemente de la modalidad desarrollada. En este sentido, diferentes estudios muestran que aparte de la AF practicada, contribuye de forma notable en la mejora del BPS y/o emocional (Janisse, Nedd, Escamilla, & Nies, 2004; Zanusso, Sieverdes, Smith, Carraro, & Bergamin, 2012; Wang et al., 2010), sin que la duración ni intensidad sean factores que medien (Szabo, 2013).

Por otro lado, aunque el factor contextual pueda influir (Martens, Gutscher, & Bauer, 2011; Shin et al., 2013), la imposibilidad de modificar el lugar de práctica, hace pensar que son las diferencias individuales las que parecen mediar directamente en cuanto a los efectos del ejercicio físico sobre el BPS en última instancia (Reed & Ones, 2006). No obstante, numerosos estudios han mostrado la relevancia de factores como: el tipo de motivación experimentada (Balaguer et al., 2008), el clima motivacional percibido (Méndez-Giménez, Fernández-Río, & Cecchini-Estrada, 2013), o de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2012) sobre el bienestar del practicante de cualquier actividad físico-deportiva. De hecho, Núñez et al. (2011) incluyeron la IE percibida junto a otras variables motivacionales para explicar el BPS en el marco de la Teoría de Metas de logro y la TAD, dentro de un contexto deportivo. Estos resultados pueden explicar parte de la cuestión que se planteaban Zeidner, Matthews, y Roberts (2012), requiriendo la necesidad de determinar si la EI es causa o efecto de la salud y bienestar.

Por último, este estudio presenta algunas limitaciones que deberían considerarse en futuras investigaciones. Siendo un estudio correlacional no pueden establecerse relaciones causa-efecto, pero la información obtenida puede ser útil a la hora de diseñar futuras in-

tervenciones. Además, para discernir entre universitarios físicamente activos y insuficientemente activos se utilizó un cuestionario, debido fundamentalmente a la magnitud de la muestra y no contar con los recursos necesarios para obtener el nivel de AF de forma más objetiva (e.g. acelerometría). Asimismo, en futuros trabajos se recomienda realizar análisis de mediación entre la práctica de actividad física y los constructos que estudian el bienestar y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios.

## Conclusiones

Como conclusión, los resultados muestran la influencia que ser físicamente activo tiene en los procesos emocionales y en el funcionamiento psicológico saludable. En este estudio se encontraron diferencias significativas entre universitarios físicamente activos y los que no en el BPS y en dos dimensiones de la IEP. En concreto, los alumnos físicamente activos mostraron puntuaciones más elevadas en las variables que medían el bienestar (autoestima y satisfacción con la vida), en la claridad y en la reparación emocional. El papel diferenciador que tiene la práctica de AF permitiría plantear programas específicos de intervención que aumenten los niveles de práctica física con el objetivo de mejorar el BPS de los estudiantes universitarios.

Con la relación a las implicaciones, surgen diferentes estrategias prácticas. Éstas se pueden llevar a cabo desde los diferentes factores que constituyen la IE de Salovey et al. (1995). Por un lado, el monitor puede ayudar a la toma de conciencia de las emociones con acciones como preguntar por los sentimientos experi-

mentados y que los describan de la forma más clara posible o/y hacer que los participantes describan sus experiencias en el entorno físico deportivo, tanto actuales como pasadas. Por otro lado, para el desarrollo de la claridad emocional, la competición es de las herramientas más estimulantes que existen, además de ser la que nos puede ayudar a generar más aprendizajes. A pesar de que ganar se considera lo más gratificante, perder es una oportunidad de aprendizaje ya que supone un cierto grado de estrés que puede proporcionar nuevos alicientes para mantener la práctica y mejorar ciertas habilidades y conductas que nos conduzcan a reforzar la intensidad con la que se persiguen las metas. Por último, la mejora de la reparación emocional pasaría por animar al alumnado en pensar en alternativas en lugar de aportar la solución de los problemas. Para ello proponemos un método de exploración de alternativas estructurando este en diferentes etapas: a) tranquilizar a todas las personas implicadas; b) preguntar por los sentimientos de uno mismo y de los demás; c) reflexionar desde la tranquilidad; d) valorar más racionalmente la importancia del problema; e) y eliminar el malestar que puede causar el problema a través de diferentes estrategias (e.g., botiquín emocional de Sáenz-López & Díaz, 2012).

## Agradecimientos

La realización de este trabajo fue posible gracias al proyecto de investigación "Factores motivacionales relacionados con la práctica de actividad física y el bienestar psicológico" (Ref. DEP2011-28288), financiado por el Ministerio de Educación de España.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise, 13*, 51-59.
- Álvarez, R. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias de la salud*. Madrid: Díaz de Santos.
- Anderson, R. J., & Brice, S. (2011). The mood-enhancing benefits of exercise: Memory biases augment the effect. *Psychology of Sport and Exercise, 12*(2), 79-82.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema, 12*, 314-319.
- Baecke, J.; Burema M., & Frijters J. (1982). A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *American Journal of Clinical Nutrition, 39*(2), 936-942.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Motivación y bienestar en deportistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte, 17*(1), 123-139.
- Berger B. G., & Motl, R. W. (2000). Exercise and mood: a selective review and synthesis of research employing the Profile of Mood States. *Journal of Applied Sport Psychology, 12*(1), 69-92.
- Biddle, S. J. H., Fox, K. R., & Boutcher, S. H. (2000). *Physical activity and psychological wellbeing*. Londres: Routledge.
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical activity determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge.
- Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge.
- Bollen, K., & Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Brown, R. F., & Schutte, N. S. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research, 60*, 585-593.
- Byrne, A., & Byrne, D. G. (1993). The effect of exercise on depression, anxiety and other mood states: A review. *Journal of Psychosomatic Research, 37*, 565-574.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 149-164.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Nueva York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 48*, 182-185.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal Personality Assessment, 49*(1), 71-75.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences, 42*, 1069-1079.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences, 47*, 116-121.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal Psychology, 1*, 45-51.
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences, 51*, 11-16.
- Extremera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait meta-mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies, 12*, 509-517.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal Psychology, 1*, 45-51.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version on the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition, 2*, 411-418.
- Gignac, G. E. (2006). Self-reported emotional intelligence and life satisfaction: testing incremental predictive validity hypotheses via structural equation modeling (SEM) in a small sample. *Personality and Individual Differences, 40*, 1569-1577.
- Haugen, T., Säfvenbom, R., & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity, 2*, 49-56.
- Janisse, H., Nedd, D., Escamilla, S., & Nies, M. (2004). Physical activity, social support, and family structure as determinants of mood among European-American and African-American women. *Women Health, 39*, 101-116.
- Jodoin, M. G., & Gierl, M. J. (2001). Evaluating type I error and power rates using an effect size measure with the logistic regression procedure for DIF detection. *Applied Measurement in Education, 14*, 329-349.
- Keyes, L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.
- Li, G. S. F., Lu, F. J. H., & Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise and Scientific Fitness, 1*, 55-63.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical selfdescription questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 270-305.
- Martens, D., Gutscher, H., & Bauer, N. (2011). Walking in "wild" and "tended" urban forests: The impact on psychological well-being. *Journal of Environmental Psychology, 31*, 36-44.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences, 49*, 554-564.
- Matthews, G., Zeidner, Z., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review, 12*, 163-183.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology, 59*, 507-536.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry, 15*, 197-215.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en Educación Física. *Aula abierta, 41*, 63-72.
- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., & Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology, 48*, 181-193.
- Molina-García, J., Castillo, I., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 18*, 79-91.
- Molina-García, J., Castillo, I., & Queral, A. (2011). Leisure-time physical activity and psychological well-being in university students. *Psychological Reports, 109*(2), 453-460.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Improving emotional intelligence: (How) Does it work? *Personality and Individual Differences, 47*, 36-41.
- Netz, Y., Wu, M. J., Becker, B. J., & Tenebaum, G. (2005). Physical activity and psychological well-being in advanced age: a meta-analysis of intervention studies. *Psychology and Aging, 20*, 272-284.
- Nolen-Hoeksema, S., & Rusting, C. L. (1999). Gender differences in well-being. En D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 330-352). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte, 20*, 223-242.
- Omar, R. D., Ismail, I. A., Omar-Fauzee, M. S., Abdullah, M. Ch., & Geok, S. K. (2012). Emotional intelligence as a potential underlying mechanism for physical activity among Malaysian adults. *American Journal of Health Sciences, 3*, 211-222.
- Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés, 12*(2-3), 231-239.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and wellbeing: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry, 18*, 189-193.
- Reed, J., & Ones, D. S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 7*, 477-514.
- Rey, L., Extremera, N., & Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention, 20*, 227-234.
- Rey, L., Extremera, N., & Trillo, L. (2013). Exploring the relationship between emotional intelligence and health-related quality of life in patients with cancer. *Journal of Psychosocial Oncology, 31*, 51-64.
- Romero, A., García-Mas, A., & Brustad, R. (2009). Estado del arte y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología, 41*, 335-347.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual review of psychology* (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C. D., Keyes, C. L. M., & Hughes, D. L. (2003). Status inequalities, perceived discrimination, and eudaimonic well-being: Do the challenges of minority life hone purpose and growth? *Journal of Health Social Behaviour, 44*, 275-291.
- Sáenz-López, P., & Díaz, P. (2012). La educación de la felicidad. *Revista Wanceulen Educación Física Digital, 9*, 25-36.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007a). Individual difference correlates of health related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences, 42*, 491-502.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., & Andrews, J. J. W. (2007b). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology, 12*, 937-948.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995).

- Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sarria, A., Selles, H., Canedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., & Bueno, M. (1987). A self-test for quantifying physical activity in adolescents. *Nutricion Clinica y Dietetica Hospitalaria*, 7, 56-61.
- Schulz, K. H., Meyer, A., & Langguth, N. (2012). Exercise and psychological well-being. *Bundesgesundheitsbl*, 55, 55-65.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42, 921-933.
- Shin, Y., Kim, D. J., Jung-Choi, K., Son, Y., Koo, J., Min, J., & Chae, J. (2013). Differences of psychological effects between meditative and athletic walking in a forest and gymnasium. *Scandinavian Journal of Forest Research*, 28, 64-72.
- Szabo, A. (2013). Acute psychological benefits of exercise: Reconsideration of the placebo effect. *Journal Mental Health*, 22(5), 1-7.
- Szabo, A., & Abrahám, J. (2012). The psychological benefits of recreational running: A field study. *Psychology Health & Medicine*, 18(3), 1-11.
- Thompson, B. L., Waltz, J., Croyle, K., & Pepper, A. C. (2007). Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 43, 1786-1795.
- Tsaousis, I., & Nikolaou, I. (2005). Exploring the relationship between emotional Intelligence and physical and psychological health. *Stress and Health*, 21, 77-86.
- Wang, C., Bannuru, R., Ramel, J., Kupelnick, B. Scott T., & Schmid, C. H. (2010). Tai Chi on psychological well-being: Systematic review and meta-analysis. *BMC: Complementary and Alternative Medicine*, 10, 1-16.
- Zanuso, S., Sieverdes, J. C., Smith, N., Carraro, A., & Bergamin, M. (2012). The effect of a strength training program on affect, mood, anxiety, and strength performance in older individuals. *International Journal of Sport Psychology*, 43, 53-66.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-Being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1, 1-30.