

INTELIGENCIA Y RENDIMIENTO DEPORTIVO: UN ESTUDIO SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Gerardo Alonso Araya Vargas^{1,2} y Walter Salazar Rojas¹

¹Escuela de Educación Física y Deportes, Universidad de Costa Rica

²Escuela de Ciencias del Deporte, Universidad Nacional

E-mail: garaya@cariari.ucr.ac.cr

Resumen

Araya, G. A. y Salazar, W. (2001). Inteligencia y rendimiento deportivo: Un estudio sobre la inteligencia emocional. *Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 1(1), 44-49. Este estudio tuvo el propósito de determinar la correlación entre los índices de inteligencia tradicional (razonamiento analógico, C.I.) e inteligencia emocional (C.E.) con el rendimiento deportivo. Participaron 10 basketbolistas, entre los 17 y 25 años ($X = 20.1$ años), todas mujeres. Se les aplicó pruebas de C.I. (Raven) y de C.E. (Goleman) y luego se sometió a los sujetos a dos pruebas de precisión (tiro libre y tiro de tres puntos) y posteriormente el entrenador evaluó mediante la Escala de Rendimiento Emocional Percibido por el Técnico, la capacidad de manejo emocional de las basketbolistas en situación de juego. El puntaje de C.E. se correlacionó significativamente ($r = 0.71$; $p < 0.05$) con la precisión en el tiro de tres puntos. En los otros casos las correlaciones fueron bajas y no significativas. La evaluación del entrenador mostró ($r_{bis} = -0.87$; $p < 0.05$) correlación significativa y negativa entre el índice C.E. y la percepción del efecto negativo de las emociones sobre el rendimiento, por tanto existe evidencia preliminar de que este índice podría ser valioso como predictor del rendimiento en circunstancias de alta exigencia. **PALABRAS CLAVES:** Inteligencia, inteligencia emocional, coeficiente intelectual, emociones, rendimiento deportivo, precisión, basketball.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos de Aristóteles en la antigua Grecia la inteligencia se ha venido considerando como un rasgo único de la persona que depende de la herencia (Méndez, 1993). Este enfoque fue sostenido por muchos investigadores, considerando a la inteligencia como una capacidad genéticamente determinada y que debía medirse, para clasificar a las personas, de acuerdo con sus atributos intelectuales. Así, en 1904, el francés Alfred Binet, desarrolló la primera prueba para medir la inteligencia, para detectar a los alumnos que no podrían cumplir con las exigencias del colegio (Garita y Meza, 1981). Posteriormente el psicólogo alemán William Stern, creó el coeficiente intelectual (C.I.), con el cual se pudo generalizar mejor la clasificación intelectual de los sujetos, de acuerdo a su edad biológica. En 1935, el psicólogo estadounidense Terman, se inspiró en la escala de inteligencia que habían desarrollado Binet y Simon y aplicó a gran escala los test de inteligencia para seleccionar reclutas para el ejército (Méndez, 1993).

Entre los investigadores que pensaban que la inteligencia constituía un rasgo hereditario e inalterable encontramos a Charles Spearman hacia

1904, quien pensaba que la inteligencia estaba compuesta por un factor G (inteligencia general heredada) y varios factores S (habilidades específicas) (Papalia y Olds, 1997). Pero algunos investigadores no compartieron la conceptualización tradicional de inteligencia y defendieron la idea de que esta se conforma por múltiples factores o dimensiones. Thurstone en 1938, por ejemplo, identificó siete factores diferentes de inteligencia que son la *fluidez verbal* (habilidad para recordar palabras rápidamente), *comprensión verbal* (habilidad para definir palabras) *aptitud espacial* (habilidad para reconocer una figura que ha cambiado de posición en el espacio), *rapidez perceptiva* (habilidad para detectar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos), *razonamiento inductivo* (pensamiento lógico), *aptitud numérica* y *memoria* (Papalia y Olds, 1997). Posteriormente, Guilford amplió el número de factores de inteligencia hasta 150, empleando un modelo tridimensional sin ningún factor general donde interactúan las *operaciones* (cómo pensamos), los *contenidos* (qué pensamos) y los *productos* (resultados de aplicar una determinada operación a un contenido) (Guilford, 1967 y 1982). Por otro lado Cattell y Horn, en los sesentas, propusieron dos tipos de inteligencia, la

fluida (la capacidad de abstraerse y formar conceptos, que llega a su máximo desarrollo en la adolescencia y a partir de los 20 años empieza a decaer no muy notoriamente hasta alrededor de los 80 años) y la inteligencia *crystalizada* (capacidad de usar un cúmulo de información para resolver problemas o emitir criterios y que aumenta a lo largo de la vida) (Papalia y Olds, 1997). En esta corriente cae la teoría de Piaget quien define la inteligencia como la capacidad que poseen los seres vivos de adaptarse al medio (Piaget, 1973) y además afirma que las estructuras de la inteligencia no son el resultado de la herencia ni del ambiente, sino del intercambio activo que el niño tiene con su entorno (Piaget, 1978). De hecho, se acepta que la herencia afecta la inteligencia, pero su influjo es indirecto, sobre cualquier conducta psicológica, estando en función de las condiciones ambientales (correlación gen-ambiente) (Méndez, 1993).

De acuerdo con el enfoque multidimensional de la inteligencia, Haywood considera que esta es eminentemente educable (Haywood, 1982). Howard Gardner, psicólogo y director del proyecto de inteligencias múltiples "*Spectrum*", afirma que existe un conjunto de competencias humanas relativamente autónomas que él denomina *inteligencias humanas* (no una sino múltiples) y que conforman la estructura intelectual del ser humano, las cuales pueden ser moldeadas (educadas) y combinadas de muchas formas adaptativas, por las personas y culturas (Gardner, 1983). Gardner definió siete tipos básicos de inteligencias, aunque acepta que este número es arbitrario, los cuales son la *inteligencia lingüística*, la *lógico-matemática*, la *espacial*, la *musical*, la *corporal-quinestésica* (que poseen grandes talentos de la técnica del movimiento físico), la *interpersonal* y la *intrapersonal* (Gardner, 1983).

Junto con los cambios en el concepto de inteligencia, el modelo del funcionamiento del aparato cognitivo humano también se fue transformando. Springer y Deutsch (1985), basados en investigaciones de Gazzaniga y LeDoux (1978), propusieron el modelo de las dos mentes, considerando que cada hemisferio cerebral posee una autoconciencia y un grupo de habilidades subordinadas. En ese modelo el hemisferio izquierdo (llamado cerebro intelectual) contiene la inteligencia reflexiva-lógica y el derecho (llamado cerebro emocional) contendría

las habilidades emocionales. LeDoux (1986, 1992, 1993 y 1994) amplió sus investigaciones, centrándose en las primitivas estructuras del sistema límbico del cerebro y llegó a considerar a este sistema como un *cerebro emocional*, que puede actuar independientemente del "cerebro intelectual" (corteza y neocorteza cerebrales). Surge, entonces, un nuevo concepto de inteligencia el cual fue definido por los psicólogos Peter Salovey y John Mayer (1990) conocido como *inteligencia emocional* el cual es "un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones, discriminando entre ellas y utilizando esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (p. 189)". Posteriormente Daniel Goleman (1995) popularizó este constructo. Brockert y Braun (1996), apoyados en Goleman (1995) definieron cinco dimensiones que conforman la inteligencia emocional: *autoconciencia* (reconocer las propias emociones), *autocontrol* (manejar y controlar las propias emociones), *motivación* (ordenar las emociones al servicio de un objetivo), *empatía* (reconocer emociones en los demás) y *habilidad social* (liderazgo y competencia social). Papalia y Olds (1997) mencionan la existencia de interacciones químico - cognitivas, como fuente posible de las emociones afirmando que el modo de sentir y actuar afecta a las sustancias químicas que secreta el organismo, que tienen relación con características como liderazgo social y los niveles de entusiasmo y optimismo.

Aún no hay un consenso, entre los psicólogos, en torno a la inteligencia emocional, pero con base en la evidencia anterior se puede asegurar que esta inteligencia existe y de acuerdo con Shapiro (1997), la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades que debe ser entrenada desde la infancia y además afirma que podría existir un coeficiente emocional (C.E.) similar al C.I, aunque en este punto hay controversia pues diversos factores de la inteligencia emocional no son medibles, dada la escasa delimitación conceptual de estos. Sin embargo algunos autores, como Brockert y Braun (1996) y Goleman (1995) han intentado desarrollar instrumentos para medir el C.E.

La importancia de que un atleta pueda ejercer control sobre sus emociones, con relación a la práctica deportiva se evidencia en diversos estudios (Biddle y Hill, 1992; Gluch, 1993; Hanin,

1993; Hanin, 1995; Liukkonen, 1995; Marciano, 1989; Markowska et al., 1991; Ranglin, 1995; Thomas, 1994). Hanin y Sirja (1995) encontraron que las emociones en relación con el éxito deportivo presentan zonas óptimas individuales, pero no así a nivel grupal, claro está, cada atleta reacciona de una forma diferente ante el estrés de competencia, requiriendo de cierto grado de emociones negativas o positivas que le den un punto óptimo de desempeño en situación de juego.

Prapavessis y Grove (1991) analizaron las emociones precompetencia relativas a la práctica deportiva, reconociendo que las diferencias individuales pueden afectar el rendimiento incluso a nivel grupal. De acuerdo con Anshel (1990) y Anshel, Gregory y Kaczmarek (1990), es posible que un individuo aprenda como manejar sus mecanismos emocionales para obtener beneficios de estos en la práctica deportiva, por tanto el concepto de inteligencia emocional tendría aplicación valiosa en el ámbito deportivo. Vallerand (1987), respalda lo anterior afirmando que los mecanismos emocionales e intelectuales en el deporte son relevantes, debido a su efecto sobre la práctica y el rendimiento deportivo en diversas circunstancias.

El efecto positivo del ejercicio sobre los procesos cognitivos ya se ha demostrado (Etnier, Salazar, Landers, Petruzzello, Han y Nowell, 1997). Pero el concepto Inteligencia Emocional es novedoso y aún poco estudiado, sobre todo en el ámbito deportivo.

Con base en toda la evidencia expuesta, se puede suponer que las capacidades de la inteligencia emocional, medidas con un índice (C.E.), funcionarían como predictores del rendimiento de un deportista en situaciones competitivas, en cuanto al efecto de las emociones sobre su desempeño. Este estudio es pionero en cuanto a este tópico, de ahí su relevancia. Su propósito es determinar la correlación entre los índices de inteligencia tradicional (razonamiento analógico, C.I.) e inteligencia emocional (C.E.) con el rendimiento deportivo, medido mediante una prueba de precisión y una escala de rendimiento emocional percibido por el entrenador.

METODOLOGÍA

Sujetos

Participó un grupo de 10 sujetos, con edades entre los 17 y 25 años ($X = 20.1$ años), todas mujeres, pertenecientes al equipo de baloncesto de la Universidad de Costa Rica.

Instrumentos

Prueba de Raven: (Test de matrices progresivas - escala general) diseñado en 1938 por el psicólogo inglés J. C. Raven, reportándole una confiabilidad de 0.83 a 0.93 (mediante test - retest) variable según la edad; validez de 0.86 (Validez concurrente por el test Terman - Binet). Garita y Meza (1981) le reportaron una confiabilidad de 0.91 (con el coeficiente alfa de Cronbach). Esta prueba de C.I. mide la inteligencia como habilidad mental y razonamiento analógico y consta de 60 figuras geométricas incompletas, distribuidas en cinco series de la A a la E de 12 figuras o ítemes cada una. El sujeto debe elegir en cada caso, cual de los fragmentos que se le muestra, completa la figura respectiva.

Prueba de inteligencia emocional de Goleman (1997): Consta de 10 ítemes conformados por situaciones de la vida cotidiana ante las cuales el sujeto deberá reaccionar como si lo estuviese viviendo en ese instante para dar una respuesta soportada por sus capacidades de inteligencia emocional y no por la reflexión lógica (no hay respuestas correctas). Cada ítem tiene cuatro opciones de repuesta de las que se elige solo una y cada opción tiene un puntaje que puede ser 0, 5 ó 20 el puntaje máximo es de 200. Se recurrió al criterio de expertos para validar la escala

Pruebas de precisión: Se aplicó el tiro libre, desde la zona oficial de baloncesto, frente al aro y el tiro de tres puntos, frente al aro, inmediatamente delante de la línea límite de la zona de tres puntos. La técnica de ejecución del tiro era libre. Los sujetos, previamente, sabían que la prueba serviría para evaluar su rendimiento. Uno de los investigadores fungió como evaluador.

Escala de Rendimiento Emocional Percibido por el Técnico (EREPT): Instrumento diseñado para la segunda fase de este estudio, que tiene el propósito de medir cómo percibe el

entrenador, que su atleta es afectado por las emociones en situaciones de competencia deportiva. Consta de 3 ítemes o afirmaciones: a) "se desconcentra con facilidad", b) "aplica bien las instrucciones dadas por el técnico" y c) "sus emociones afectan negativamente su rendimiento". Los dos primeros ítemes son unidireccionales, mientras que el tercero contiene dos variables: rendimiento y efecto de las emociones sobre este o, reacciones emocionales del deportista. A cada ítem el director técnico responde "sí" o "no", con relación al desempeño mostrado por un deportista a su cargo (las basketbolistas en este estudio), en situaciones de juego bajo presión (juegos finales o claves).

Procedimiento

El grupo de basketbolistas realizó, una vez, las pruebas de C.E. y C.I. y una semana después, ejecutó las pruebas de precisión: tiro libre (5 tiros) y tiro de tres puntos frente al aro (5 tiros). Posteriormente el director técnico de las basketbolistas evaluó su desempeño en situación de juego clave (juegos importantes o finales del campeonato en que participaban en ese momento), mediante la EREPT.

Análisis estadístico

Se empleó el promedio (X) y la desviación estándar (DS). Se aplicó el coeficiente de correlación, r de Pearson, para correlacionar C.E. y C.I. con el rendimiento deportivo, así como el coeficiente de determinación, r², multiplicado por 100, para mostrar el porcentaje de varianza compartida por las variables correlacionadas. También se aplicó la "r" biserial (r_{bis}), para correlacionar los índices de C.E. y C.I. con los resultados de la ERPT (fórmulas tomadas de Amón, 1982; Calvo y Sarramona, 1983; Kurtz y Mayo, 1979 y Sokal y Rohlf, 1979).

RESULTADOS

El promedio de C.E. de las basketbolistas fue de 94.5 puntos con una desviación estándar de 27.32. Además, el promedio de puntos de C.I. fue de 54.5 con una desviación estándar de 2.84. Cabe destacar que, en el caso de la prueba de C.E. el puntaje máximo era de 200 y en la de C.I. (Raven) era de 60. En cuanto al rendimiento en la prueba

de precisión en el tiro al aro, los sujetos tuvieron un promedio de 3.1 puntos en el tiro libre, mientras que en el tiro desde la zona de tres puntos el promedio fue de 1.3.

El cuadro 1 resume los análisis de correlación entre los índices de C.E. y C.I. y rendimiento.

Cuadro 1.
Cuadro resumen de correlaciones de Pearson encontradas entre C.E. y C.I. y entre estas y rendimiento.

| | C.I. | Tiro libre | Tiro de 3 pts |
|------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| C.E. | r=-0.22 r ² =4.8% | r= 0.52 r ² =27.04% | r= 0.71* r ² =50.4% |
| C.I. | / | r= -0.32 r ² =10.2% | r= -0.25 r ² =6.25% |

* p < 0.05

Como se puede observar solo la correlación entre el tiro de 3 puntos frente al aro y el C.E. fue significativa (r= 0.71; p<0.05; r²=50.4%). Las demás correlaciones son pequeñas y no significativas.

Solo la correlación entre C.E. y el ítem "Sus emociones afectan negativamente su rendimiento" de la EREPT, fue significativa (r_{bis} = -0.87, p < 0.05, r² = 75.7%). Esto indica que los sujetos que tuvieron índices de C.E. más altos sufrieron un menor efecto negativo de sus emociones sobre su rendimiento, en los juegos de campeonato que sirvieron de base para el criterio del entrenador, al respecto. En los demás ítemes y con el puntaje de C.I., no se encontró correlaciones significativas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados, existe una tendencia entre los índices de C.E. y C.I. hacia correlaciones inversas y pequeñas, lo cual coincide con Block (Goleman, 1995), quien encontró relaciones opuestas y pequeñas entre el C.E. (llamado por él elasticidad del ego) y el C.I.. Goleman (1995) insiste en que algunos factores de C.E. correlacionan con el C.I., sin embargo, en este estudio no se encontró correlación significativa entre ambos, por lo que se concluye que ambos constructos podrían ser independientes entre sí.

Solo se encontró correlación significativa entre el rendimiento en la prueba de tiro de tres

puntos frente al aro y el C.E. ($r = 0.71$; $p < 0.05$; $r^2 = 50.4\%$). Según varios autores (Goleman, 1995; Salovey y Meyer, 1990 y Shapiro, 1997) el C.E. de una persona puede ser elevado o "educado", con lo cual, mediante un entrenamiento emocional (de las capacidades de inteligencia emocional), se podría incrementar el rendimiento de ese sujeto en otras áreas, como la precisión, pero aún falta más evidencia que permita ampliar la explicación de este hallazgo.

Además, se encontró correlación biserial significativa ($r_{bis} = -0.87$; $p < 0.05$; $r^2 = 75.7\%$) entre el C.E. y el ítem "c" de la EREPT ("sus emociones afectan negativamente su rendimiento"). Por tanto, los sujetos (basketbolistas) que tuvieron índices de C.E. más elevados, tuvieron una mejor respuesta emocional y, por tanto, mejor rendimiento, según el criterio del técnico. Por consiguiente, existe evidencia preliminar de que este índice de inteligencia, podría ser valioso como predictor del rendimiento en circunstancias de alta exigencia.

No obstante, deberán hacerse más estudios, sobre todo, aplicando instrumentos que midan la inteligencia emocional específicamente, según las características del deporte que los sujetos practiquen y las situaciones competitivas que estos deben enfrentar en el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anshel, M. H. (1990). Toward a validation of a model for coping with acute stress in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 1 (21): 58-83.
- Anshel, M.H.; Gregory, W.L. y Kaczmarek, M. (1990). The effectiveness of a stress training program in coping with criticism in sport: A test of the cope model. *Journal of sport behavior*, 4(13): 194-217.
- Amón, J. (1982). *Estadística para psicólogos* (2 ed). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Biddle, S.J. y Hill, A.B. (1992). Relationship between attributions and emotions in a laboratory based sporting contest. *Journal of Sport Sciences*, 1 (10): 65-75.
- Brockert, S. y Braun, G. (1996). *Los test de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Ediciones Robinbook.
- Calvo, F. y Sarramona, J. (1983). *Ejercicios de estadística aplicados a las ciencias sociales* (1 ed.) Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Etnier, J.; Salazar, W.; Landers, D.; Petruzzello, S.; Han, M. & Nowell, P. (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, (19): 249-277.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, U.S.A.: Basic Books.
- Garita, M. y Meza, G. (1981). *Adaptación del test de matrices progresivas de Raven (escala general) para su aplicación en la empresa*. Tesis para optar por el título de licenciatura en Psicología. Universidad de Costa Rica, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.
- Gazzaniga, M.S. y LeDoux, J.E. (1978). *The integrated mind*. New York, U.S.A.: Plenum Press.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Bogotá, Colombia: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1997). *Test de inteligencia emocional*. Tomado de Internet: <http://www.utne.com:80/cgi-bin/eq>.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, U.S.A.: McGraw-Hill.
- Guilford, J.P. (1982). Cognitive Psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 1(89): 48-59.
- Gluch, P. (1993). The use of music in preparing for sport performance. *Contemporary thought on performance enhancement*, 2(2): 33-53.
- Hanin, Y. L. (1993). Optimal performance emotions in top athletes. En Serpa, S. et al., (eds.), *VIII World Congress of Sport Psychology*. Lisboa, Portugal: International Society of Sport Psychology.
- Hanin, Y. L. (1995). Assessment of performance emotions in sport. En Vitasolo, J. y Kujala, U. (eds.), *The way to win: International Congress on Applied Research in Sport*. 9-11 Aug. 1994. Helsinki, Finlandia: Finnish Society for Research in Sport and Physical Education.
- Hanin, Y. L. y Sirja, P. (1995). Performance affect in junior ice hockey players: An application of the individual zones of optimal functioning model. *Sport Psychologist*, 2(9): 169-187.
- Haywood, H. C. (1982). Sobre La naturaleza y el desarrollo de la inteligencia: ¿Cuán educable es? En: *Educación y desarrollo de la inteligencia*. Caracas, Venezuela: Centro Interamericano de Estudios e Investigaciones para el planeamiento de la Educación, OEA.
- Kurtz, A. K y Mayo, S. T. (1979). *Statistical methods in Education and Psychology*. New York, U.S.A.: Springer-Verlag, Inc.
- LeDoux, J. (1986). Sensory systems and emotions. *Integrative Psychiatry*, (4).
- LeDoux, J. (1992). Emotion and the limbic system concept. *Concepts in Neuroscience*, (2).
- LeDoux, J. (1993). Emotional memory systems in the brain. *Behavioral and Brain Research*, (58).
- LeDoux, J. (1994). Emotion, memory and the brain. *Scientific American*, June, 1994.
- Liukkonen, J. (1995). Regulation of performance emotions in sports En: Vitasolo, J. Y Kujala, U. (eds.), *The way to win*. International Congress on Applied Research in Sport. 9-11 Aug.1994. Helsinki, Finlandia: Finnish Society for Research in Sport and Physical Education.
- Marciano, G. (1989). Movimiento de emozioni. *Scuola dello Sport*, 17(8): 62-65.
- Markowska, L.; Nowicki, D.; Stupnick, R. y Lesinska, A. (1991). The effects of relaxation training on psychohormonal reactions to examination stress. *Biology of Sport*, 2(8): 77-86.
- Méndez, Z. (1993). *Aprendizaje y cognición* (1 ed.) San José, Costa Rica: EUNED.
- Papalia, D. E. y Olds, S. W. (1997). *Psicología*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1973). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Editorial PSIQUE.

- Piaget, J. (1978). *Recherches sur la généralisation. Etudes d'Epistémologie Génétique XXXVI* Paris, Francia: Presses Universitaires de France.
- Prapavessis, H. y Grove, R. (1991). Precompetitive emotions and shooting performance: the mental health and zone of optimal function models. *Sport Psychologist*, 3(5): 223-224.
- Ranglin, J. S. (1995). Performance emotions in sport; concepts and models. En: Vitasolo, J. y Kujala, U. (eds.), *The way to win*. International Congress on Applied Research in Sport. 9-11 Aug. 1994. Helsinki, Finlandia: Finnish Society for Research in Sport and Physical Education.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9): 185-211.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Colombia: Javier Vergara Editor S.A.
- Sokal, R. y Rohlf, F. (1979). *Biometría: principios y métodos estadísticos en la investigación biológica* (1 ed. española). Madrid, España: H. Blume Ediciones.
- Springer, S. y Deutsch, G. (1985). *Left brain, right brain*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Thomas, P.R. (1994). Psychological and psychomotor skills associated with performance in golf. *Sport Psychologist*, 1(8): 73-86.
- Vallerand, R. J. (1987). Antecedents of self-related affects in sport: Preliminary evidence on the intuitive-reflective appraisal model. *Journal of Sport Psychology*, 2(9): 161-182.