

Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física

Pere LAVEGA BURGUÉS, Antoni COSTES RODRÍGUEZ, Queral PRAT AMBRÓS

Datos de contacto:

Pere Lavega Burgués
plavega@inefc.es

Antoni Costes Rodríguez
tcostes@inefc.es

Queral Prat Ambrós
qprat@inefc.es

INEFC
Laboratorio de praxiología motriz
(Universidad de Lleida)
Partida Caparrella, s/n
25192 Lleida
Teléfono: 973 27 20 22, ext. 419

Recibido: 13/6/2014
Aceptado: 25/10/2014

RESUMEN

Este trabajo investigó una experiencia formativa en conciencia emocional a través del juego motor. En esta experiencia participaron 99 alumnos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del INEFC (Universidad de Lleida). Recibieron una formación inicial en educación emocional; en las sesiones tras cada juego los alumnos registraron la intensidad emocional percibida. Posteriormente realizaron un autoinforme sobre los datos obtenidos, y también valoraron la formación recibida.

Los resultados del análisis de 296 comentarios confirman que las competencias programadas son apropiadas para su formación en conciencia emocional. Se trata de conocimientos que identifican como útiles para su futura práctica profesional y también para su mejora personal.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, Emociones, Juego Motor.

Instilling Emotional Skills in Future Teachers of Physical Education

ABSTRACT

This study investigated a training experience in emotional awareness through motor games. Ninety-nine degree students in physical activity and sport sciences at INEFC (University of Lleida, Spain) participated in this experience. They received initial training in emotional education and, in the sessions, after each game, the students recorded the perceived emotional intensity. Subsequently, they conducted a self-report of their data and assessed the training received.

The results of the analysis of 296 comments confirm that the proposed skills are appropriate for their training in emotional awareness. The learning of these skills is identified as useful for their future professional practice as well as for their personal improvement.

KEYWORDS: Professional Skills, Emotions, Motor Game.

Introducción

Los Grados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) ya no tienen como objetivo prioritario preparar a los futuros docentes de la Educación Física escolar. La implantación en la Ley de Educación del 2006 del Máster de Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y de Idiomas (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; B.O.E. de 4 de mayo de 2006) supuso que las competencias de los futuros profesionales de la Educación Física se adquirieran únicamente en este Máster y no durante el Grado.

No obstante, la voluntad didáctica de los estudios de CAFyD se ha mantenido independientemente de si los futuros profesionales van a dedicarse o no a la docencia escolar. En el perfil profesional de los estudios de CAFyD subyace esta voluntad de ser docente tanto si la orientación profesional se dirige hacia la educación formal, la educación no formal, o si se encamina a intervenir en escuelas deportivas de iniciación o en equipos deportivos de elite (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005).

En el INEFC (Universidad de Lleida), la asignatura *Teoría y Práctica del Juego Motor* mantiene ese espíritu de procurar que los alumnos adquieran competencias de futuros docentes en el sentido amplio del término. El programa de esta asignatura (INEFC, 2013) orienta los aprendizajes hacia la adquisición de dos competencias generales del título:

- a) desarrollar hábitos de excelencia y calidad en la intervención profesional; y
- b) desarrollar habilidades de relación personal y de comunicación.

Estas dos competencias son compartidas por tres asignaturas de primer curso CAFyD, las cuales incorporan un trabajo transversal común en el que los alumnos destacan la gran incidencia de los aprendizajes que obtuvieron en habilidades sociales y emocionales (Lavega *et al.*, 2012). Acción educativa interesante, porque la mayoría de aprendizajes competenciales en los grados de ciencias de CAFyD son programados sólo desde las asignaturas sin que haya una verdadera integración de saberes de trabajo transversal (Costes, Fuster, Castellar y Planas, 2014).

La educación emocional es uno de los contenidos que utiliza la asignatura para que los alumnos adquieran las competencias anteriormente descritas. Mediante la vivencia y aprendizaje reflexivo en torno al juego motor los alumnos llevan a cabo conductas motrices que van más allá de un simple repertorio de gestos técnicos. Los alumnos aprenden a identificar diferentes familias de juegos motores (dominios de acción motriz; Parlebas, 2001) y a tomar conciencia de las emociones que se desencadenan; ya sean positivas, como la alegría, humor o felicidad cuando se satisfacen sus expectativas, o negativas, como la ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad o vergüenza cuando experimentan malestar (Alonso, Gea y Yuste, 2013).

La formación en educación emocional trata de que los alumnos adquieran habilidades emocionales de:

- a) Identificar que el juego es un laboratorio de vivencias motrices y de intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Parlebas, 2001).
- b) Comprender el valor del juego en la toma de conciencia de las emociones propias y la de los demás (Alonso *et al.*, 2013; Lavega, Araújo y Jaqueira, 2013).
- c) Utilizar las distintas familias de juegos en la educación emocional para enseñar una actividad física para todos (Alonso, Lavega y Reche, 2012; Sáez de Ocariz y Lavega, 2014).
- d) Evaluar las propias emociones e identificar los indicadores de evaluación de las emociones en los programas que emplean diferentes tipos de juegos motores (Bisquerra, Martínez, Obiols y Pérez, 2006; Iglesias, 2009).

La programación de la educación emocional en los estudios de CAFyD es también un utensilio de renovación pedagógica, que supone una alternativa al seguimiento de procesos tecnológicos de la formación inicial (Moreno, Trigueros y Rivera, 2013). Se trata de un recurso educativo para establecer una relación directa entre el juego motor y la educación emocional (Alonso *et al.*, 2013).

De este modo, se espera que los futuros profesionales de CAFyD, tras recibir una formación inicial en educación emocional, la implementen en sus intervenciones. Estos conocimientos podrán «repercutir directamente en la experiencia de la actividad física que reciben los jóvenes, así como sobre su futura motivación para participar en programas físicos orientados a mejorar su salud psicológica, física y social» (Lavega, Filella, Aguiló, Soldevila y March, 2011: 636). Además, esta formación podría beneficiar su bienestar como docentes (Bisquerra y Pérez, 2012; Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008) y en concreto favorecer tres aspectos clave: «conciencia emocional, pensamiento regulador y conducta o respuesta resolutoria» (Pérez y Filella, 2013: 248). A pesar de existir diferentes modelos y estrategias en la formación de competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Fernández-Berrocal y Extremera, 2005), todos tratan de capacitar al profesorado y al alumnado para promover una vida de bienestar social y personal (Bisquerra, 2000).

A partir del marco teórico referenciado, este trabajo se propuso examinar la experiencia formativa en conciencia emocional concretada en tres objetivos:

- a) Identificar los valores educativos de la experiencia en educación emocional
- b) Valorar el uso del instrumento GES empleado en la toma de conciencia emocional.
- c) Identificar los factores propios y de los compañeros de juego que influyen en la vivencia emocional.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 99 estudiantes del primer año de Grado en CCA-FyD de la Universidad de Lleida. El rango de edad osciló de 18 a 33 años ($M = 20,68$; $DT = 2,97$), participando 80 chicos (80,8%) y 19 chicas (19,2%). Todos los estudiantes dieron su consentimiento para participar voluntariamente en esta investigación. Además fue aprobado por el comité de ética de la Universidad de Lleida.

Instrumentos y Procedimientos

Toma de conciencia emocional. En esta experiencia el alumnado recibió dos clases de introducción a la educación emocional, aprendiendo a identificar el concepto y clasificación de las emociones, y se familiarizó con diversos cuestionarios como la escala de juegos deportivos y emociones (GES) (Lavega, March y Filella, 2013). Este procedimiento impidió que se produjera el efecto de *insight* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Mediante este autoinforme el alumnado identificaba la intensidad en 13 emociones básicas, en una escala numérica de Likert de 0 a 10. Estos datos numéricos se representaban en un gráfico y los estudiantes redactaban un segundo autoinforme interpretando los resultados. Mediante esta actividad el alumnado evaluó procesos de conciencia emocional desde una estimación autopercebida de las emociones. Los autoinformes son pertinentes cuando se pretende evaluar el significado que le dan los protagonistas a sus intervenciones, ya que cuando se interviene en un juego las conductas motrices que protagonizan activan de manera unitaria todas las dimensiones de su personalidad: orgánica, emocional, cognitiva y social (Parlebas, 2001). Desde una perspectiva fenomenológica, el autoinforme es una herramienta importante en la formación inicial del profesor para adquirir la competencia de autoconcepto, necesaria para la práctica docente (González y Tourón, 1992).

Se respetó el redactado original de los autoinformes para evitar los sesgos en las respuestas (De las Cuevas y González de Rivera, 1992).

Análisis de los datos cualitativos. Los autoinformes de los alumnos se analizaron mediante el programa *Atlas.Ti 6.2*. En una primera fase, dos investigadores identificaron de modo inductivo unas primeras unidades semánticas, partiendo de los fundamentos teóricos (visión deductiva) que establece la teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001). Acto seguido se consensuaron los desacuerdos. En una segunda fase, un tercer investigador analizó esos textos empleando las mismas categorías; acto seguido se volvieron a comparar los aciertos y los desacuerdos para buscar así la fiabilidad de los investigadores en las tres familias de comentarios (Cohen y Manion, 1990; Riba, 2007) (Figura 1).

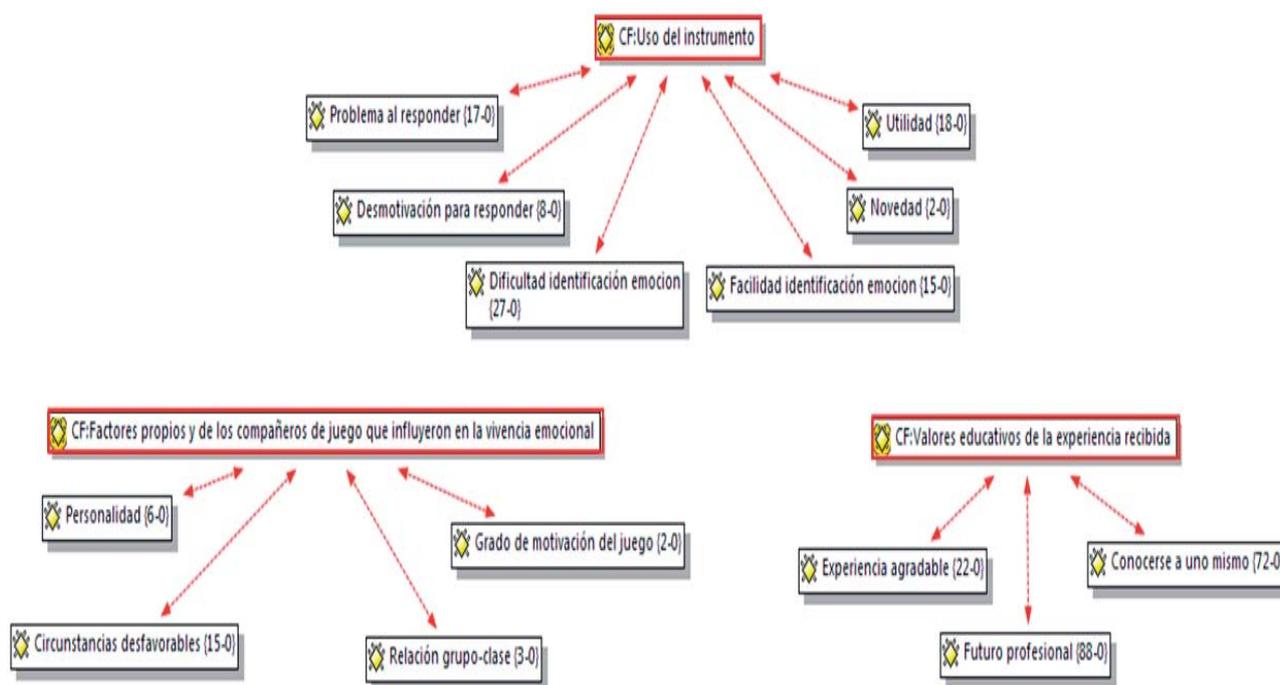


FIGURA 1. Categorías semánticas (familias y códigos) de los autoinformes, imagen del software Atlas Ti.6.2

Resultados

Se identificaron un total de 523 comentarios, de los cuales 227 eran referidos a aspectos internos de los juegos (lógica interna; Parlebas, 2001) que incidieron en la vivencia emocional. También se obtuvieron 296 comentarios correspondientes a aspectos externos (lógica externa) de los juegos. Debido a la limitación en la extensión de este artículo, únicamente se presenta el análisis de los comentarios concernientes a la lógica externa. Se categorizaron tres familias:

- Valores educativos de la experiencia recibida (182 comentarios; 61,69%);
- Uso del instrumento (87 comentarios; 29,49%); y
- Factores propios y de los compañeros de juego que influyeron en la vivencia emocional (26 comentarios; 8,81%).

Valores educativos de la experiencia recibida

Repercusión sobre el futuro profesional. El 48,35% de los comentarios de este apartado destacaron la relevancia de la experiencia emocional y la gran utilidad que puede llegar a tener para los futuros profesionales de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFyD) (Figura 2).

Los juegos pueden suponer un medio para aprender a identificar emociones y así enseñar a educarlas y controlarlas.

Conocimiento de uno mismo. El 39,56% del alumnado afirmó la importancia de esta experiencia para conocerse a sí mismo, para saber cómo se reacciona emocionalmente ante distintas situaciones (Figura 2).

(...) ser consciente de nuestras emociones nos hace tener una mejor percepción, es decir, que nos hace en cierto modo ser más realistas o conocedores de nuestra propia realidad; a su vez pienso que nos hace ser más inteligentes y estables como personas. La inteligencia emocional es para mí una de las claves de desarrollo de nuestra vida como personas.

Experiencia agradable. El 12,09% de los comentarios subrayaron que esta experiencia fue gratificante, es decir, una vivencia positiva e interesante (Figura 2).

La realización de este estudio ha sido positiva, ya que creo que es muy interesante, saber cómo se sienten las personas y que emociones tienen a partir de juegos totalmente distintos en la relación con los demás.

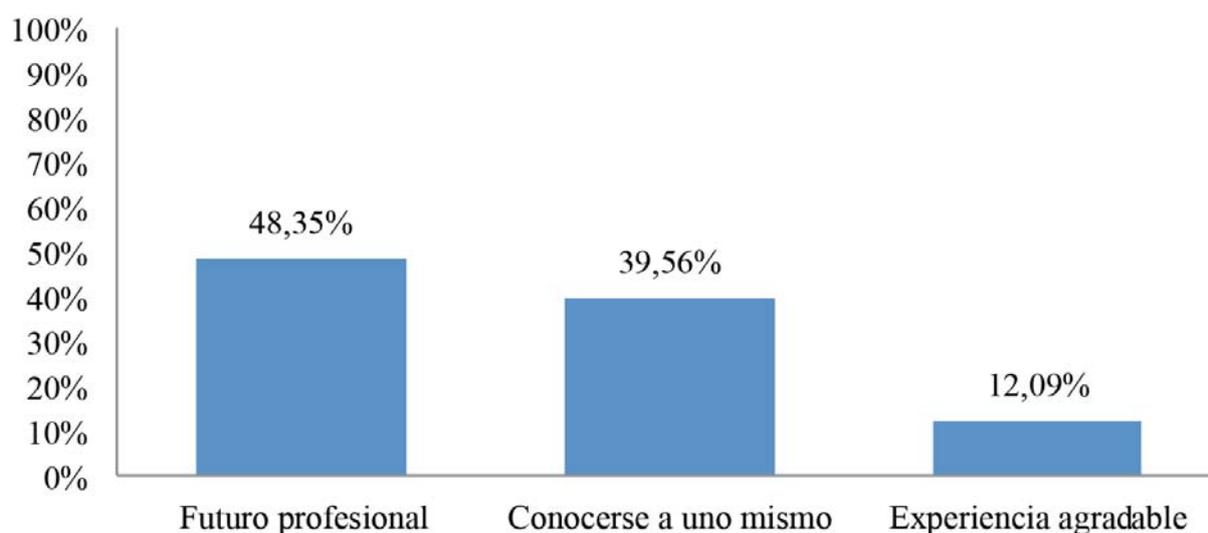


FIGURA 2. Categorías de los valores educativos de la experiencia recibida

Uso del instrumento *Games and Emotions Scale (GES)*

Aspectos favorables en el uso del GES. El 40,23% de los comentarios reflejó una lectura positiva del uso de esta escala. El 20,69% destacó la utilidad del GES para identificar las emociones (Figura 3).

Esta experiencia me ha proporcionado una herramienta muy útil que me sirve en casi todos los ámbitos de mi profesión, ya sea en educación, en rendimiento, salud u ocio ya que las emociones tienen una gran importancia en todos éstos (...).

Un 2,30% de los textos apuntaron que se trata de una herramienta novedosa para estudiar la toma de conciencia emocional (Figura 3).

Lo que sí que me ha impactado, y ha sido una nueva experiencia, ha sido la recogida de todos los datos obtenidos a través del juego, el rol del observador y lo que se puede trabajar y conocer a través del juego y de las emociones sentidas dentro de él.

La identificación de las emociones. El alumnado manifestó dos opiniones contrapuestas al manifestar el proceso de reconocimiento de las emociones. El 31,03% de las narraciones de este apartado expresaron alguna dificultad para identificar las emociones o la intensidad de esa vivencia emocional, sobre todo en relación a las emociones ambiguas. Por contra, el 17,24% de los textos destacaron la facilidad para identificar esa toma de conciencia emocional (Figura 3).

Durante el juego ibas sintiendo emociones y las tenias claras, pero luego a la hora de expresarlas sobre el papel se hacía más complicado, puede que no tanto las positivas ya que generalmente siempre estaban presentes, pero algunas de las ambiguas se hacían complicadas.

Problemas al responder. El 19,54% de estos comentarios reflejaron algún problema en el momento de emplear el cuestionario; esos problemas se refirieron al no disponer del tiempo suficiente para responder y también a la dificultad para reflejar la opinión personal a través de ese instrumento (Figura 3).

Los test de emociones que realizamos en clase los contestábamos después de realizar el juego correspondiente y teníamos poco tiempo para contestar, así que no podíamos hacer una reflexión más detenida para describir el tipo de emoción más significativa.

Desmotivación. Finalmente, el 9,20% de los textos reflejaron una falta de motivación al tener que cumplimentar los datos de vivencia emocional tras finalizar el juego (Figura 3).

El hecho de anotar las emociones al principio, durante y al final de cada sesión, a la primera sesión puede parecer que se haga pesado el hecho de ir parando después de cada juego, pero a medida que vas haciendo las demás te das cuenta de la importancia que tiene ir anotando las emociones que se te pasan por la cabeza en aquel momento justo después de haber realizado un tipo de juego u otro.

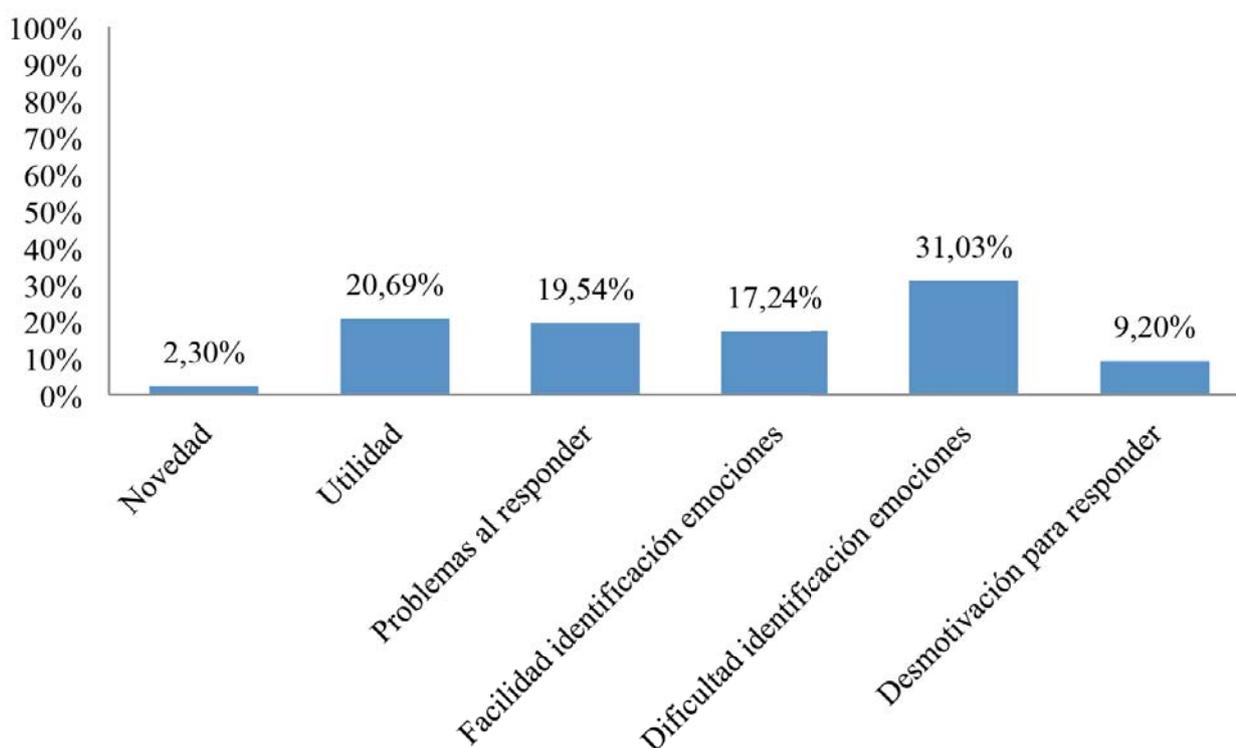


FIGURA 3. *Categorías del uso del instrumento*

Factores propios y de los compañeros de juego que influyeron en la vivencia emocional

Las experiencias anteriores a la práctica pueden afectar a la vivencia emocional. El 57,69% de los comentarios de este apartado indicaron que a veces circunstancias personales desfavorables experimentadas fuera de la asignatura repercuten directamente en la vivencia emocional.

En mi caso, cuando realizamos el cuestionario había tenido un día bastante malo, y eso, en parte se ve reflejado en los resultados de las emociones.

Personalidad. Las emociones pueden estar influenciadas según la personalidad del jugador (23,08% de los comentarios).

En cuanto a las emociones, me parece que este apartado es muy personal, dependiendo de cada persona unas emociones pueden ser positivas y por otras personas estas mismas pueden ser negativas.

Grado de motivación del juego. El 7,69% de los textos indicaron que según el interés por el juego la experiencia emocional podría variar.

Quizás no han sido los resultados que esperaba obtener y esto pienso que es debido a que algunas de las actividades no han sido suficientemente motivadoras.

Relación del grupo-clase. El 11,54% de los comentarios establecían que según la relación que mantiene una persona con el resto de compañeros las emociones experimentadas podrían ser diferente.

(...) el tipo de relación que la persona estudiada mantiene con los compañeros; si se trata de una persona que no se lleva bien con los compañeros y no lo pasa bien haciendo actividades conjuntas pues los resultados serán diferentes.

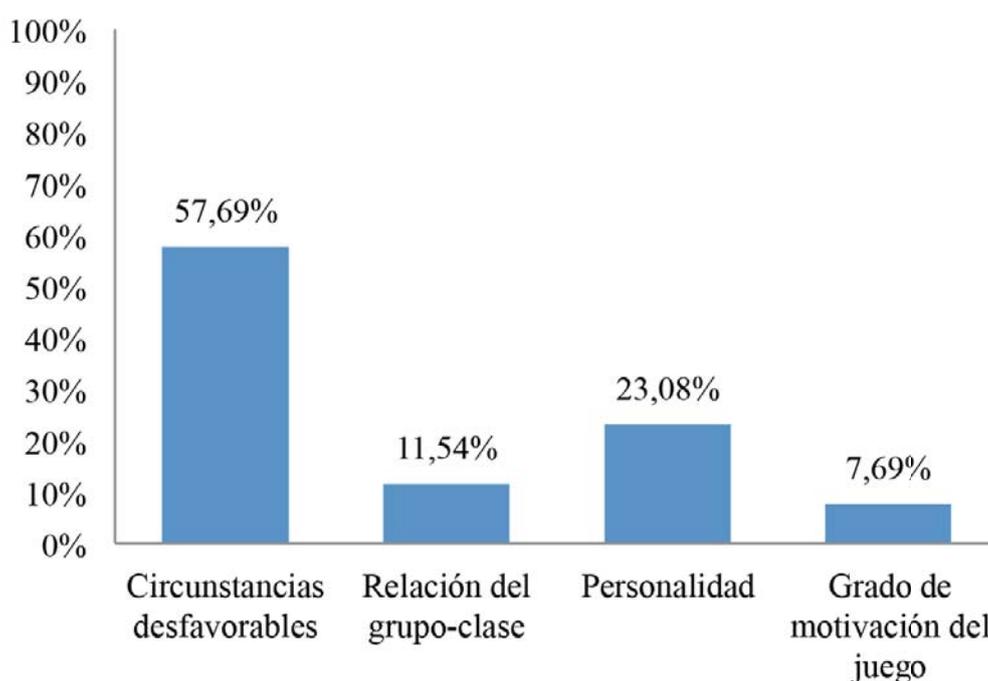


FIGURA 4. *Categorías de los factores propios y de los compañeros que incidieron en la vivencia emocional*

Discusión y conclusión

Este trabajo investigó la experiencia formativa en torno a la educación de la toma de conciencia emocional a través del uso del juego motor en educación física, sobre tres grandes apartados:

Valores educativos de la experiencia recibida

En primer lugar, la práctica es valorada positivamente por la contribución a la mejora de uno mismo. Se confirma que el juego es un laboratorio de vivencias

motrices y de intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013; Parlebas, 2001) que permite tomar de conciencia de las emociones propias y de las de los demás (Alonso *et al.*, 2013; Lavega, Araújo *et al.*, 2013).

En segundo lugar, el alumnado destaca la repercusión de esta formación sobre su futuro profesional, al poder aplicar los aprendizajes recibidos en futuras intervenciones de la educación física y deportiva. Las valoraciones de los alumnos coinciden con los hallazgos de otros estudios (Bisquerra y Pérez, 2012; Palomera *et al.*, 2008; Pérez y Filella, 2013).

Los alumnos ven que todo aquello que es bueno para uno mismo, lo es también para el desarrollo profesional. Por tanto, es importante programar en la formación inicial universitaria experiencias agradables y positivas para favorecer aprendizajes emocionales relevantes y duraderos que contribuyan a la adquisición de competencias profesionales (Bisquerra, 2000). La educación emocional es una de las competencias sobre las que el futuro graduado deberá incidir en el desarrollo de su ejercicio profesional. Al hacer uso del juego motor se trata de un recurso educativo que permite establecer una relación directa entre esa práctica motriz y los efectos que se producen sobre sus protagonistas (Alonso *et al.*, 2013).

El uso del autoinforme GES

Algo menos de la mitad de los comentarios hacen una valoración positiva del uso de la escala GES. Los alumnos confirman la utilidad de este autoinforme tal y como se ha comprobado en otras investigaciones (Lavega, Araújo *et al.*, 2013). La novedad, la utilidad y la facilidad en la identificación de las emociones son los principales aspectos positivos que destacan los alumnos. Esta valoración positiva de procesos de autoevaluación de las emociones concuerda con lo descrito por Moreno *et al.* (2013) cuando afirman que los alumnos entienden la autoevaluación como un buen proceso de aprendizaje emocional.

Aunque se cuidó la calidad de la información dada en el proceso de alfabetización emocional para que no se produjera el efecto *insight* en el alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), casi una tercera parte de los comentarios de esta familia manifiesta haber tenido dificultades para identificar las emociones. Esta limitación no impidió que la toma de conciencia emocional se realizará en condiciones adecuadas, ya que cuando un alumno tenía alguna dificultad para interpretar o identificar alguna emoción, el profesor de la asignatura le facilitaba la información necesaria para que tomara su decisión, como lo habría realizado cualquier docente con sus alumnos (Costes, 1997) .

Factores propios y de los compañeros que influyen en la vivencia emocional

Únicamente el 8,81% del total de los 296 comentarios hace alusión a factores propios y de los compañeros que influyeron en la vivencia emocional. De estos factores solo el 5,1% manifiesta que algunas causas externas (experiencias desfavorables anteriores a la práctica) han interferido en la toma de conciencia emocional positiva. Los datos confirman, pues, que la efervescencia emocional que provoca el juego es muy superior a la vivencia emocional con la que llega el jugador (Alonso *et al.*, 2013; 2012; Pellicer, 2011).

A pesar de que la experiencia emocional que suscitan los juegos es positiva, el proceso de recogida de datos tras finalizar cada juego resulta ser para el alumnado una tarea poco motivante. Existe un contraste muy marcado entre la vivencia emocional intensa que suscita la práctica del juego y el razonamiento más frío y abstracto solicitado por la valoración escrita de las emociones experimentadas. Esta doble tarea realizada de manera repetida, durante una misma sesión, puede dificultar que el alumno encuentre la motivación intrínseca en este esfuerzo reflexivo requerido, a diferencia de cuando está participando en un juego, cuya motivación está orientada en buena medida hacia la tarea (Cecchini, González y Contreras, 2004).

En conclusión, a la luz de los resultados obtenidos, la experiencia de introducción a la educación física emocional a través del juego motor ha sido positiva para el alumnado. Las valoraciones de los estudiantes confirman que las competencias programadas en la asignatura son apropiadas para su formación en conciencia emocional. Además, se trata de conocimientos que se identifican como útiles para la futura práctica profesional y también para su mejora personal.

Referencias bibliográficas

- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro blanco título de grado en ciencias de la actividad física y del deporte*. Recuperado a partir de http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf.
- ALONSO, J.L., GEA, G. y YUSTE, J. (2013). «Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física». *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- ALONSO, J.L., LAVEGA, P. y RECHE, F. (2012). «Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato». En I. Martínez, R. Callero y J. Calleja, *Investigación e innovación en el deporte*. Barcelona: Paidotribo, 161-169.
- BISQUERRA, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- BISQUERRA, R., MARTÍNEZ, F., OBIOLS, M. Y PÉREZ, N. (2006). «Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional». *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 187-203.
- BISQUERRA, R. Y PÉREZ, N. (2012). «Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica». *Avances en supervisión educativa*, 1(6), 1-11.
- CECCHINI, J.A., GONZÁLEZ, C. Y CONTRERAS, O. (2004). «Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas». *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- COHEN, L. Y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COSTES, A. (1997). «El profesor de educación física como investigador». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). Recuperado a partir de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224233469.pdf.
- FUSTER, J., CASTELLAR, C. Y PLANAS, A. (2014). «Las competencias específicas en las webs de los grados universitarios de Ciencias de la Actividad Física y Deporte». *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 43-47.
- DE LAS CUEVAS, C. Y GONZÁLEZ DE RIVERA, J.L. (1992). «Autoinformes y respuestas sesgadas». *Anales de psiquiatría*, 8(9), 362-366.
- ESPAÑA (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, 7899. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.
- EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). «El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la Inteligencia Emocional». *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y EXTREMERA, N. (2005). «La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- GONZÁLEZ, M.D. Y TOURÓN, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- IGLESIAS, M.J. (2009). «Elaboración y validación de un instrumento diagnóstico para la percepción de las competencias emocionales en estudiantes de educación». *Revista española de Orientación Psicopedagógica*, 20(3), 300-311.
- INEFC (2013). *Ficha académica de la materia «Teoría y Práctica del Juego Motor»*. CIDUI - Llibre d'actes. Recuperado a partir de <http://lleida.inefc.es/grau/programes/programa2.php?assignat=800009>.
- LAVEGA, P., ARÁUJO, P. Y JAQUEIRA, A.R. (2013). «Teaching motor and emotional competencies in university students». *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15. doi:10.12800/ccd.v8i22.219.
- FILELLA, G., AGUILÓ, M.J., SOLDEVILA, A. Y MARCH, J. (2011). *Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones*.
- FILELLA, G., LAGARDERA, F., MATEU, M. Y OCHOA, J. (2013). «Juegos motores y emociones». *Cultura y Educación (C&E)*, 25(3), 347-360.

- LAVEGA, P., MARCH, J. Y FILELLA, G. (2013). «Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte». *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>.
- TICÓ, J., SALAS, C., SÁEZ DE OCÁRIZ, U., LASIERRA, G. Y TORRENTS, C. (2012). *Educación de competencias en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte en el INEFC, Universidad de Lleida*. Recuperado a partir de <http://cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/52/42>.
- MORENO, A., TRIGUEROS, C. Y RIVERA, E. (2013). «Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física». *Estudios pedagógicos*, 39(1), 165-177.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Y BRACKETT, M.A. (2008). «La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: alguna evidencias». *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades: léxico de praxiología motriz*. Barcelona, España: Paidotribo.
- PELLICER, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- PÉREZ, N. Y FILELLA, G. (2013). «Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria». *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- RIBA, C. (2007). *La metodología cualitativa en l'estudi del comportament*. Barcelona: UOC.
- SÁEZ DE OCÁRIZ, U. Y LAVEGA, P. (2014). «Hacia una transformación de los conflictos motores en Educación Física». *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 9(25), 43-55.

Agradecimientos: Este estudio ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación de España a través del proyecto I+D+i Juegos Deportivos Psicomotores y de Cooperación DEP2010-21626-C03-01.