

Percepción de jóvenes futbolistas sobre el programa de educación emocional: Aurrera neskak Perception of young football players on the emotional education programme: Aurrera neskak

*Jon Berastegui-Martínez, Juan Carlos López-Ubis, **Antonio Rodríguez-Hernández

*Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea (España), **Universidad de La Laguna (España)

Resumen. Está reconocido el impacto positivo de los programas de educación emocional en diferentes ámbitos y en diferentes variables. Sin embargo, en el contexto deportivo y más concretamente en etapas formativas, este fenómeno es relativamente nuevo y poco investigado. Por ello, el propósito del presente estudio fue diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa de educación emocional en el equipo formativo femenino de fútbol de la Real Sociedad. La intervención se desarrolló en 20 sesiones de 90 minutos de duración durante 9 meses, en la que participaron 19 futbolistas entre 15 y 19 años. Se utilizó una metodología cualitativa y fenomenológica que permitió analizar y describir las percepciones de las jugadoras sobre los aprendizajes realizados y mejoras experimentadas en el desarrollo de las competencias emocionales. Los datos se recogieron a través de entrevistas semiestructuradas. El análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante un proceso inductivo-deductivo del cual se establecieron 7 grupos de categorías que se refieren a los cambios percibidos en el grupo y en la propia persona, así como las indicaciones para la mejora del programa. Las jugadoras hacen una valoración positiva de su participación en el programa y destacan mejoras en la cohesión grupal, mentalidad competitiva, gestión emociones grupales, conciencia emocional, regulación emocional, autoconfianza y autoestima. Este estudio proporciona una comprensión mayor sobre los beneficios de la aplicación de programas de educación emocional y de cómo ser incorporados de manera sistemática a la formación integral de los deportistas.

Palabras clave: competencia emocional, inteligencia emocional, intervención educativa, fútbol, mujeres deportistas.

Abstract. The positive impact of emotional education programmes in different areas and on different variables has been recognised. However, in the context of sport and more specifically in training stages, this phenomenon is relatively new and little researched. Therefore, the purpose of this study was to design, apply and evaluate the effects of an emotional education programme in the Real Sociedad women's football team. The intervention was developed in 20 sessions of 90 minutes duration during 9 months, in which 19 football players between 15 and 19 years of age participated. A qualitative and phenomenological methodology was used to analyse and describe the players' perceptions of the learning and improvements experienced in the development of emotional competencies. Data were collected through semi-structured interviews. The analysis of the responses was carried out through an inductive-deductive process from which 7 groups of categories were established that refer to the changes perceived in the group and in the individual, as well as the indications for the improvement of the programme. The players made a positive assessment of their participation in the programme and highlighted improvements in group cohesion, competitive mentality, group emotion management, emotional awareness, emotional regulation, self-confidence and self-esteem. This study provides further insight into the benefits of implementing emotional education programmes and how they can be systematically incorporated into the holistic training of athletes.

Key words: emotional competence, emotional intelligence, educational intervention, football, female athletes.

Fecha recepción: 18-04-24. Fecha de aceptación: 13-06-24

Jon Berastegui-Martínez
yon.berastegui@ehu.eus

Introducción

El deporte es un entorno influenciado por emociones de alta intensidad (Marheni et al., 2024) que inciden a nivel cognitivo, neurofisiológico y conductual en la toma de decisiones de los deportistas (Acebes-Sánchez, 2021). Según la orientación de la actividad deportiva, las expectativas y sus recursos, los jóvenes viven diferentes experiencias que influyen de manera positiva o negativa en su bienestar, rendimiento y desarrollo emocional (Poucher et al., 2021). Concretamente, en el deporte de competición, en su afán por lograr la victoria y por superarse a sí mismo, el deportista debe hacer frente a altos niveles de estrés y presión. La exigencia selectiva de este entorno, que unido a otras demandas sociales como la necesidad de compatibilizar estudios y deporte, genera en el joven deportista más frustración, miedo, tristeza e ira que motivación o alegría (Castro-Sánchez et al., 2018). La necesidad de adaptación a este contexto supone un sobreesfuerzo físico y psicológico difícil de gestionar que no siempre conduce a procesos de adaptación optimizados (Chamorro et al., 2015). Una regulación deficiente de las emociones puede provocar disminución de la concentración, conductas violentas, baja

autoestima, tensión muscular o somatización, que afectan al rendimiento y aumentan la susceptibilidad a trastornos psicológicos como la depresión o la ansiedad (Gouttebarge et al., 2019). En este sentido, la inteligencia emocional (IE) del deportista, entendida como su capacidad para percibir, comprender y gestionar las emociones es fundamental para optimizar su rendimiento y bienestar (Levillain et al., 2022; Sáenz et al., 2023). Este constructo ha generado diferentes conceptualizaciones debido a la existencia de dos modelos de los que parte su estudio, los modelos de habilidad y los modelos mixtos (Meyer y Fletcher, 2007). Los modelos de habilidad han definido la IE como un conjunto de habilidades que permiten manejar las emociones, discriminar entre ellas y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios sentimientos de manera más inteligente (Mayer y Salovey, 1997). Los modelos mixtos, que mezclan capacidades cognitivas y rasgos de personalidad, han considerado la IE como la capacidad básica del procesamiento emocional la cual depende de los rasgos de personalidad individuales (Petrides, 2011). Varios autores sugieren que la mayoría de los modelos de la IE tienden a ser complementarios más que contradictorios, ya que tienden a compartir facetas o factores que explican el

constructo (Ciarrochi et al., 2000). En un intento de anuar criterios de ambos postulados, Mikolajczak et al. (2009) propusieron un modelo de IE de tres niveles de competencia emocional y afirmaron que el procesamiento emocional de las personas depende de su conocimiento emocional, su capacidad y rasgos de personalidad. En la actualidad, el debate sobre cuál es el mejor enfoque para conceptualizar y medir la IE sigue presente.

En contextos de deporte y actividad física se han reportado ventajas de investigar y comprender la IE desde ambos postulados (Kopp y Jekauc, 2018). Varios estudios han identificado la IE como un factor relevante en variables asociadas con el rendimiento deportivo individual y colectivo, como la toma de decisiones en competición (Vaughan et al., 2019), mayor uso de estrategias afrontamiento adaptativas, niveles más bajos de ansiedad competitiva (Castro-Sánchez et al., 2020), mayor liderazgo deportivo (Rubio et al., 2022), estilo de afrontamiento más adaptativo del estrés del equipo y un mayor bienestar colectivo (van Kleef y Côté, 2022). En esta línea, se ha subrayado el papel fundamental del desarrollo del autoconocimiento, la autoconfianza, la motivación y la gestión emocional (Sánchez-Zafra et al., 2022; Tamminen et al., 2022).

En cuanto a la variable género, aunque varios estudios han señalado que las mujeres, frente a los hombres, tienden a demostrar un mayor grado de IE (López et al., 2021), no hay mucho acuerdo sobre las diferencias establecidas según el género en la estructura psicológica del deportista (Castro-Sánchez et al., 2018). Estudios con mujeres deportistas han correlacionado niveles altos de IE con un mayor rendimiento expresado (Campo et al., 2019), niveles más bajos de ansiedad (Ruiz-Esteban et al., 2020), mayor capacidad de adaptación (Rutkowska y Bergier, 2015), mayor auto-confianza (Martínez, 2016) y niveles de ansiedad más bajos (Ruiz-Esteban et al., 2020). Además, parece ser que la IE es más relevante cuanto mayor es el nivel del deportista, como factor facilitador de la motivación (Kristjánssdóttir et al., 2019) y del rendimiento de las deportistas (Tinkler et al., 2021). Estas evidencias científicas respaldan la necesidad de abordar el reto de formar las competencias del saber emocional de jóvenes deportistas (Rodríguez-Hernández y Rodríguez-Pérez, 2023). La actuación psicopedagógica y, por ende, la educación emocional, se erigen en una estrategia imprescindible (Lavega et al., 2013), que proporcione recursos protectores que ayuden a mejorar el bienestar de los deportistas, la calidad de sus relaciones y la resolución de problemas que surgen en su vida (Pérez-González y Qualter, 2018).

Durante la última década, se han integrado programas de educación emocional en la preparación de los deportistas con resultados positivos (Hodzic et al., 2018), en varios deportes como el críquet (Crombie et al., 2011), baloncesto (Barlow y Banks, 2014), rugby (Campo et al., 2016), equitación (Schütz et al., 2020) y tenis (Levillain et al., 2023). Respecto a su extensión, el programa más corto tuvo una duración de 3 sesiones (Campo et al., 2016) mientras que el más extenso se desarrolló en 10 sesiones de tres horas cada una (Crombie

et al., 2011). Todos estos programas aportaron conocimientos teóricos e incluyeron ejercicios de base empírica sobre las emociones y diferentes competencias emocionales con especial atención en la regulación emocional. La mayoría de estas intervenciones contemplaron sesiones individuales y grupales. Entre los resultados obtenidos tras su implementación destacan la mejora de la competencia emocional y la IE en sus puntuaciones totales (Crombie et al., 2011; Levillain et al., 2023; Schütz et al., 2020) y de manera más específica, la competencia social, la percepción, la expresión y la regulación de las emociones (Campo et al., 2016; Campo et al., 2019). También tuvieron un impacto positivo en la autoevaluación eficacia y la ansiedad del deportista (Barlow & Banks, 2014). A pesar de las evidencias científicas positivas sobre el impacto de estos programas, aún no han recibido suficiente atención, y menos aún en periodos formativos y con mujeres deportistas (Becerra, 2021). Con la motivación de aportar mayor conocimiento en esta área, el objetivo de este estudio fue en primer lugar, diseñar e implementar un programa de educación emocional en el equipo formativo femenino de la Real Sociedad S.A.D. Para posteriormente, mediante un enfoque fenomenológico, obtener una comprensión profunda de la experiencia de las jugadoras tras su participación en el mismo, ahondando en los aprendizajes realizados y en los avances realizados, así como aquellas áreas de mejora que puedan ayudar a hacer más eficaz el programa.

Material y Método

Se utilizó un diseño con un enfoque metodológico cualitativo. El objetivo del estudio se abordó a través de las lentes de la fenomenología descriptiva (Husserl, 1988). Esto se basa en la suposición ontológica de que las realidades sociales de los participantes son exclusivamente propias y en la creencia epistemológica de que el conocimiento es construido y subjetivo. Sin embargo, el análisis permite la emergencia de posibles percepciones compartidas. De acuerdo con estos supuestos, se puso el énfasis en la experiencia subjetiva de las jugadoras, descubriendo así elementos en común con el resto de compañeras en relación a su participación y el conocimiento adquirido del programa (Jorrín et al., 2021).

Personas participantes

Participaron las 19 futbolistas que completaban el equipo formativo de la Real Sociedad durante la temporada 2021-2022, con una media de edad de 17 años ($M=17.53$ años, $DT= 2.46$). El 64% de las jugadoras habían completado el Bachillerato o un ciclo formativo medio y el 80% de ellas llevaban más de dos temporadas en el equipo.

Los autores 1 y 2 del estudio, vienen desarrollando actividades formativas en inteligencia emocional con jugadores y jugadoras en etapas formativas del club de fútbol en temporadas anteriores, por lo que se recurrió a un muestreo intencional, por cercanía y accesibilidad del equipo investigador al contexto. Jugadoras, progenitores o tutores legales cumplieron los formularios de consentimiento informado

para participar voluntariamente en el programa y en la entrevista posterior para compartir su experiencia. Una vez aceptadas las condiciones del estudio se inició el desarrollo del programa de intervención de nueve meses de duración. Todas las entrevistas se completaron dentro de los 2 meses siguientes a la última sesión del programa. El estudio se realizó de acuerdo con las directrices de la Declaración de Helsinki y del Comité Institucional de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (CEISH).

Contexto y Programa de intervención

La Real Sociedad de Fútbol S.A.D. está desarrollando un proyecto deportivo y social dedicado a la promoción del fútbol femenino. Una de las iniciativas de este proyecto ha sido la incorporación al entrenamiento de las jugadoras el programa “Aurrera Neskak”. El objetivo general del programa es el desarrollo de las competencias emocionales asociadas a la mejora de la práctica deportiva y el bienestar de las jugadoras, a través de cuatro bloques temáticos:

Conciencia emocional: la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de sus potencialidades. En este proceso participan de manera amplia procesos de introspección y de autoconocimiento, así como la percepción, comprensión y facilitación de las emociones.

Autonomía personal: se entiende como un concepto amplio de factores y elementos que moldean la personalidad y

cuyo desarrollo favorece la autogestión, entre las que se encuentran: autoestima, confianza y actitud positiva.

Regulación emocional: la capacidad para aplicar técnicas y herramientas de autogestión que permitan gestionar la ansiedad competitiva, el estrés, la gestión de la frustración y otros factores que inciden negativamente en el aprendizaje y el rendimiento.

Habilidades de equipo: capacidad para establecer relaciones productivas y de calidad entre las personas que componen el equipo. Implica el desarrollo de aspectos como la cohesión, la comunicación, el establecimiento de valores colectivos, así como la cooperación y el aprendizaje colaborativo.

El diseño del programa se basó en la integración y adaptación de los diferentes modelos que sustentan el constructo de IE (Mayer y Salovey, 1997; Mikolajczak et al., 2009; Petrides, 2011) y las aportaciones de los programas de Aprendizaje Social y Emocional SEL (Cipriano et al., 2022). El programa está compuesto por 20 actividades, cinco para cada bloque competencial, a desarrollarse cada dos semanas en un espacio de dos horas por sesión, en un periodo de 9 meses de duración. Las actividades fueron desarrolladas por el autor 1, responsable de la Unidad de Emoción y Rendimiento del equipo durante esa temporada. La metodología se basó en la formación-intervención grupal, que potenció el aprendizaje colaborativo y vivencial. En la tabla 1 se recoge un resumen de las actividades.

Tabla 1.
Actividades del programa Aurrera Neskak

Competencias	Nº	Contenidos	Objetivos
Habilidades de equipo	1	Dinámicas de grupo; Cooperación y cohesión	Fomentar la comunicación, cooperación, confianza y cohesión entre las jugadoras.
	2		
	3	Valores y comportamientos del equipo: qué somos y qué queremos ser	
	4		
	5		
Conciencia emocional	6	Diccionario emocional	Identificar y definir las emociones que las jugadoras sienten con más frecuencia en su día a día, generando un diccionario emocional grupal.
	7	Termómetro emocional	Identificar y ordenar según su intensidad emociones relacionadas con 5 emociones básicas: Ira, tristeza, miedo, alegría, amor.
	8		
	9	El medidor de emociones	Clasificar las emociones establecidas, según su nivel de energía (alto/bajo) y su valencia (agradable/desagradable) en un medidor de emociones durante 21 días.
10			
Regulación emocional	11	Respiración consciente	Tomar conciencia del proceso respiratorio y aprender a regular la activación en momentos determinados relacionados con la competición mediante la práctica guiada.
	12		
	13	Relajación progresiva de Jacobson	Reducir la activación general del organismo en situaciones estresantes mediante la práctica guiada de la relajación.
	14		
	15	Visualización	Disminuir el grado de ansiedad y experimentar una sensación de autocontrol en situaciones de estrés competitivo.
	16		
Autonomía emocional	17	Reestructuración cognitiva	Transformar los pensamientos negativos en otros que propicien estados emocionales más adaptativos, con el fin de garantizar un mejor rendimiento.
	18		
	19	Autoestima	Reflexionar sobre cómo utilizan los éxitos y fracasos deportivos como índices de autoevaluación y cómo esto influye en su autoestima.
	20	Actitud positiva	Identificar los rasgos positivos de su identidad personal y deportiva.

Materiales e Instrumentos

El segundo autor del estudio, que no participó en la experimentación del programa, realizó entrevistas semiestructuradas con cada una de las personas participantes. Las entrevistas se realizaron de manera presencial para favorecer el *rapport* del investigador con las jugadoras, ya que no había relación previa entre ellos. Al inicio de la entrevista se solicitó a las jugadoras información relativa a su edad, años de experiencia deportiva, etc. A continuación, se utilizó una guía de

entrevista para abordar sistemáticamente los beneficios del programa en la dinámica del grupo (p. ej. ¿qué efectos ha tenido esta intervención en el grupo?), y en su vida deportiva y personal (p. ej. “¿Qué aprendizajes crees que has obtenido durante la experimentación del programa?; en relación a las competencias emocionales, ¿qué cambios has percibido en tu propia persona? ¿cómo los estás aplicando en tu día a día?). Para finalizar se realizaron preguntas sobre la satisfacción y los aspectos de mejora del programa (p. ej. ¿Cuál ha sido tu

satisfacción con el programa... Realizarías alguna mejora o cambio del mismo?). Se utilizó un lenguaje claro y preciso en la formulación de estas preguntas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de entre 15 y 25 minutos. Siguiendo las recomendaciones de Merriam (2009), la guía de entrevista contenía una sección más estructurada al principio para obtener información específica en relación con la pregunta de investigación. Esta guía permitió al entrevistador hacer un seguimiento de las respuestas para profundizar en las áreas de interés compartidas por las jugadoras. Además, se animó a las personas participantes a dirigir la conversación a lo que era más significativo.

Análisis de datos

En primer lugar, las entrevistas se transcribieron palabra a palabra. A continuación, con el objetivo de fomentar interpretaciones diversas que pudiesen enriquecer las discusiones y perfeccionar temas entre los investigadores (Merriam, 2009), los dos coautores que no estuvieron involucrados en la implementación de la intervención, revisaron de forma independiente la primera transcripción en varias ocasiones. En este proceso se tomaron notas sobre los contenidos y experiencias significativas que se consideraron relevantes para la experiencia de las participantes. A continuación, los coautores examinaron detenidamente estas notas para identificar y crear temas iniciales, que fueron enriquecidos con palabras clave proporcionadas por las participantes y así resaltar el significado del tema. Las entrevistas restantes, por separado, siguieron el mismo proceso tomando como guía los temas iniciales, permitiendo al mismo tiempo identificar nuevos códigos. A continuación, se analizaron detalladamente todos los temas identificados en las entrevistas para encontrar patrones comunes. Los códigos más relevantes se agruparon en categorías, familias de categorías y temas principales. Durante el análisis, se revisaron constantemente las interpretaciones de los coautores para asegurarse de que reflejaran la percepción de las participantes del programa "Aurrera neskak". Las fami-

lias de categorías y temas se reorganizaron para crear una tabla final que representara de manera concisa la experiencia de las participantes. En este proceso se siguieron los estándares de calidad recomendados por Smith (2016). Para asegurar el anonimato, las jugadoras fueron nombradas del J1 al J19.

Para evaluar la calidad del análisis cualitativo se tuvieron en cuenta los criterios de rigor metodológico establecidos por Fernández de Sanmamed y Calderón (2002). Para asegurar que los datos fuesen representativos de las experiencias de las jugadoras se utilizaron mecanismos de grabación en las entrevistas y se realizaron transcripciones textuales de las respuestas.

Antes de iniciar la codificación de las entrevistas, cada investigador revisó y aclaró posibles sesgos, con el objetivo de capturar fielmente la experiencia compartida por los participantes. Asimismo, se ofreció la transcripción de las entrevistas a las participantes para que las leyesen, cambiasen o añadiesen lo que consideraran. Se utilizó la triangulación en el análisis de los datos, participando los tres investigadores en la codificación e interpretaron de los datos. Además, desde el inicio del análisis de datos, el segundo autor desempeñó el papel crítico para garantizar la confiabilidad en la elaboración de las categorías y temas a través del reconocimiento reflexivo de múltiples interpretaciones de los datos. Un par revisor, el autor 3, examinó los datos de estudio para proporcionar retroalimentación y reforzar la descripción del fenómeno estudiado.

Resultados

El análisis del contenido extraído de las respuestas de las jugadoras permitió agrupar los datos en tres ejes temáticos: Aprendizajes y mejoras percibidas en el grupo; Aprendizajes y mejoras percibidas en la propia persona; Recomendaciones de mejora. En la tabla 2 se presentan los temas y las familias de categorías establecidas a partir del análisis realizado.

Tabla 2.
Temas, familias de categorías y frecuencia de respuestas resultantes del análisis

Temas	Familias de categorías	Categorías	Unidades de registro
1. Aprendizajes y mejoras percibidas en el grupo	Cohesión grupal: cohesión hacia las relaciones y cohesión hacia la tarea	Sentimiento de grupo	81
		Identificación valores	
		Desarrollo Empatía	
		Construcción equipo	
		Unión del equipo	
		Trabajo de equipo	
Mentalidad competitiva		Mejora colectiva	24
		Fortaleza mental	
		Competir mejor	
Gestión emociones grupales		Aprender a ganar	18
		Reaccionar ante la adversidad	
2. Aprendizajes y mejoras percibidas en la propia persona	Conciencia emocional	Debilidad del equipo	54
		Autoconocimiento y desarrollo personal	
		Procesos de la IE: Percepción, comprensión y expresión emocional	
		Aprendizaje de técnicas de regulación emocional	
		Puesta en práctica en la vida cotidiana y en el deporte	
Regulación emocional		Gestión de situaciones de alta intensidad	81
		Más autoconfianza	
Autonomía personal		Mejor Autoestima	18
		Sesiones individuales	
		Ninguno	
3. Recomendaciones de mejora	Cambios	Más sesiones regulación emocional	9

Los temas 1 y 2 se desarrollaron de manera parecida una vez tenido en cuenta todas las unidades de registro ($N=304$). El tema 1 relacionado con los aprendizajes y mejoras percibidas en el grupo, tuvo en las unidades de registro una representación de un 40,46% ($n=123$). El tema 2, aprendizajes y mejoras percibidas en la propia persona tuvo un 50,32% ($n=153$). Finalmente, el tema 3, recomendaciones de mejora se completó con 28 unidades de registro (9,21%). Entre las familias de categorías creadas, la cohesión grupal ($n=81$) fue la mejora percibida más destacada por las jugadoras en el tema 1, en el tema 2, fue la regulación emocional ($n=81$).

Tema 1. Aprendizajes y mejoras percibidas en el grupo

El primer tema representa los cambios percibidos por las jugadoras a nivel grupal, una vez experimentado el programa. A partir de las respuestas de las jugadoras sobre este tema se crearon tres familias de categorías: cohesión, mentalidad competitiva y gestión emociones grupales.

Cohesión grupal (hacia lo social y hacia la tarea)

Casi la totalidad de las jugadoras percibieron mejoras en elementos relacionados directamente con el concepto de cohesión grupal, existiendo mucha homogeneidad entre los contenidos de las respuestas. Esta categoría se dividió en dos subcategorías: cohesión social y cohesión hacia la tarea. Así, la cohesión social es la que conduce al desarrollo y mantenimiento de las relaciones sociales dentro de un equipo; mientras que la cohesión hacia la tarea está determinada por el grado de participación del equipo en el logro del objetivo.

Cuando una jugadora (J1) fue preguntada por los cambios percibidos en el grupo, la primera respuesta fue en relación a la cohesión social: “Las actividades nos han hecho pasar tiempo juntas y han ayudado a que el equipo se sienta equipo”. Casi la mitad de las jugadoras hicieron referencia a que el programa les había ayudado a tomar mayor conciencia del sentimiento de equipo, a estar más unidas y a generar identidad de grupo. Las siguientes citas subrayan este hallazgo: “He sentido mejorar la unión del equipo” (J3); “Estas sesiones nos han ayudado mucho, ahora somos más grupo y menos yo” (J7). En este sentido, una jugadora mencionó que el hecho de que las sesiones se hayan desarrollado en un contexto grupal ha sido clave en este efecto: “Las dinámicas de grupo son primordiales, hacen que nos conozcamos más entre nosotras... las sesiones han ayudado a que el grupo esté más unido” (J5). Siguiendo con el análisis de la familia de categorías cohesión dirigida a las relaciones, casi la mitad de las jugadoras percibieron mejoras en aspectos relacionados con la empatía entre ellas: “Empatizar nos lleva a comprender el nivel de compromiso que tienen unas y que tienen otras, lo que nos sirve para estar más unidas” (J3); “Hemos aprendido a estar juntas aun habiendo muchas diferencias entre nosotras” (J9). En este sentido una jugadora reveló que su participación en el programa le había ayudado a “ser mejor compañera” (J9). Varias jugadoras vincularon su experimentación en el programa con la identificación y desarrollo de una serie de valores que representaron al grupo e influyeron en la construcción del equipo. Una

de estas jugadoras quiso profundizar sobre lo experimentado en las sesiones desarrolladas al respecto: “Creo que desde que hemos fijado los valores que nos representan como grupo, y nos hemos esforzado para llevarlos a cabo. He visto una gran mejoría grupal, esa unión de grupo” (J7).

En cuanto a la cohesión centrada en la tarea, varias jugadoras dieron respuestas en las que se menciona el trabajo en equipo y la idea de la mejora colectiva. En esta línea una jugadora (J3) expresó percibir este efecto en el grupo: “Trabajar los valores del equipo nos ha ayudado a ser conscientes de cuáles nos representan y eso ha hecho que hayamos mejorado colectivamente”.

Mentalidad competitiva

Esta familia de categorías se generó a partir de las respuestas de las jugadoras relacionadas con la percepción de mejora de la fortaleza mental del equipo, definida como el afrontamiento adaptado de situaciones adversas o frustrantes durante la competición. Estas respuestas se agruparon en 3 categorías: fortaleza mental, competir mejor y aprender a ganar. Concretamente, más de la mitad de las jugadoras vincularon efectos positivos de la intervención en la mentalidad competitiva del equipo. A modo de ejemplo se presentan las siguientes citas:

“Hemos madurado, no nos venimos abajo, somos más fuertes y competimos mejor” (J18)

“El grupo ha mejorado en las reacciones ante situaciones adversas” (J8).

Gestión emociones grupales

Esta familia de categorías representó las respuestas agrupadas en dos categorías: debilidad del equipo y reaccionar ante la diversidad. Casi la mitad de las jugadoras expresaron que, en la temporada anterior, el equipo ante situaciones adversas en competición, “se venía abajo emocionalmente y no había forma de levantarse” (J1), considerándolo uno de los aspectos de mejora más relevantes que tenían como equipo. Varias jugadoras expresaron que la puesta en práctica de las técnicas de regulación emocional desarrolladas durante el programa había tenido un impacto positivo en la forma en que el equipo afrontaba situaciones del juego donde sentían pensamientos o emociones negativas. Por ejemplo, una jugadora compartió:

Sabemos regular mejor todas nuestras emociones que siempre se han considerado negativas. La temporada pasada, una vez que nos poníamos detrás en el marcador, el equipo se venía abajo... todas con la cabeza abajo... entonces nos podían meter un carro de goles... ahora utilizamos lo aprendido en las sesiones... levantamos la cabeza, respiramos, paramos el pensamiento negativo, nos miramos a la cara y nos animamos... nos ha ayudado a estar más conectadas (J6).

Tema 2. Aprendizajes y mejoras percibidas en la propia persona

El segundo tema representó los aprendizajes y mejoras experimentadas por las jugadoras en su propia persona, una vez participaron en el programa. Las respuestas de las jugadoras con relación a este tema se agruparon en tres familias

de categorías, que tienen relación directa con los bloques de contenidos desarrollados en el programa: conciencia emocional, autonomía personal y regulación emocional.

Conciencia emocional

Esta familia de categorías recogió las mejoras percibidas por las jugadoras en los procesos de la IE, en su auto-conocimiento y en su desarrollo personal. Concretamente, casi la mitad de las jugadoras percibieron mejoras en la percepción de las emociones (*"Ahora se medir las emociones, utilizar el termómetro para poner un número relacionado con la intensidad"* J8), en la expresión oral y escrita de las emociones (*"Ahora sé expresar mejor la emoción que tengo en cada momento"* J12) y en la comprensión del significado de las mismas (*"Gracias al diccionario emocional que elaboramos, ahora puedo comprender y decir que emoción siento en cada momento"* J15). Asimismo, las jugadoras indicaron haber experimentado mejoras relacionadas con el autoconocimiento y los procesos de introspección, que podemos denominar en sentido amplio como desarrollo personal. Sirvan como ejemplo las siguientes citas:

"El programa me ha servido para conocerme mejor como persona y como futbolista" (J2).

"En este proceso he mejorado como persona... siento que entiendo mejor a las personas que tengo alrededor" (J8).

Regulación emocional

Esta familia de categorías fue la más representada por las voces de las jugadoras, en las que se incluyen las siguientes categorías: aprendizaje de técnicas de regulación emocional, puesta en práctica en la vida cotidiana y en el deporte, y gestión de situaciones de alta intensidad. Más de la mitad de las jugadoras indicaron haber aprendido nuevas técnicas para regular sus emociones durante las sesiones del programa. La mayoría de estas respuestas se centraron en técnicas aprendidas para regular la ansiedad y el estrés, como la respiración consciente, la reestructuración cognitiva y la visualización, tal y como se recoge en las siguientes citas:

"Cuando estoy estresada o tengo ansiedad utilizo técnicas como la del pensamiento positivo y la visualización" (J7).

"He aprendido a respirar conscientemente, utilizando las diferentes fases y partes del cuerpo" (J2).

Como consecuencia de este aprendizaje y su puesta en práctica, varias jugadoras enfatizaron haber percibido mejoras en la forma de manejar emociones de alta intensidad en los diferentes momentos de la competición. Se presentan varias citas a modo de ejemplo:

"Ahora en los partidos más difíciles, me siento más calmada, más capaz de manejar las situaciones" (J8).

"He ganado en paciencia, sobre todo cuando algo no me sale a primera" (J7).

Casi la mitad de las jugadoras pusieron el énfasis en la utilización satisfactoria de las técnicas de regulación emocional y afrontamiento en la previa del partido: *"Antes de jugar. Me ha servido mucho la técnica de la visualización para prever posibles escenarios durante el partido"* (J16). Cuando se les preguntó sobre la puesta en práctica de alguna técnica de regulación emocional

durante la competición, una jugadora indicó que en momentos en el que un fallo o un gol en contra le generaba duda o inseguridad, la puesta en práctica de estas técnicas le había ayudado a afrontarlos con mayor éxito (*"Durante el partido, en momentos de desconfianza hacia mí y el resto, afrontarlos con más seguridad y firmeza, cambiando el pensamiento negativo... antes cuando no me salía a la primera me comía la cabeza"* J9). En esta misma línea, varias jugadoras percibieron mejoras en el afrontamiento de las emociones vividas en los partidos de mayor exigencia competitiva (*"He puesto en práctica lo aprendido en partidos importantes de la temporada, como cuando nos jugamos el playoff"* J14).

Fuera del ámbito deportivo, varias jugadoras identificaron situaciones de vida que habían aprendido a afrontar de manera más satisfactoria tras la experimentación del programa. Se recogen dos citas a modo de ejemplo:

"Cuando me enfado me controlo muchísimo más, ahora pienso antes de actuar, ante cualquier situación" (J1).

"Ahora llevo mucho mejor las discusiones con la familia o con mi pareja" (J3).

Autonomía personal

Varias jugadoras mencionaron haber experimentado mejoras en elementos relacionados con su autonomía emocional: la autoconfianza y la autoestima, tal y como indicó una jugadora: *"Confío mucho más en mí, tengo más autoestima"* (J2). En esta línea, otra jugadora quiso remarcar que tras vivir un año difícil a nivel deportivo y personal: *"trabajar la autoestima y la automotivación ha sido clave para mí, ha sido un año complicado en ese aspecto"* (J19).

Tema 3. Recomendaciones de mejora

El tercer tema se construyó a partir de las respuestas de las jugadoras relacionadas con los cambios o sugerencias a realizar sobre el programa. Ante la pregunta sobre las recomendaciones para mejorar el programa en futuras ediciones, la mitad de las jugadoras afirmaron que les hubiese gustado profundizar de manera individual lo desarrollado en las sesiones con el formador: *"Creo que sería más útil haber tenido alguna sesión individual para de vez en cuando para compartir lo aprendido"* (J10). Por otro lado, la mitad del equipo cree que el programa no necesita ningún cambio: *"No cambiaría nada, ha estado bien"* (J14). Al preguntar a las jugadoras sobre si en la próxima temporada surgiese la posibilidad de continuar con el programa, la totalidad respondió que sí. Cuando se les preguntó sobre en qué contenido les gustaría seguir profundizando de manera más específica, más de la mitad de las jugadoras mencionaron las técnicas de regulación emocional. Se recoge como ejemplo la siguiente cita: *"Noto que he empezado a aprender a gestionar mi cabeza en el campo, sobre todo en los partidos, pero creo que sólo es el comienzo, me gustaría seguir aprendiendo más"* (J16).

Discusión

El objetivo de este estudio fue obtener una comprensión de la experiencia de las jugadoras tras su participación en el

programa “Aurrera Neskak”. El análisis de los resultados de este trabajo refleja que todas las futbolistas percibieron aprendizajes y mejoras en las competencias emocionales, con un efecto semejante en su dimensión personal y social. Este dato resulta llamativo si se tiene en cuenta que el 75% de las sesiones del programa se dedicaron al desarrollo de competencias intrapersonales (conciencia, autorregulación y autonomía emocional), y el 25% restante a las competencias interpersonales (habilidades de equipo). Estos resultados podrían deberse a que, al desarrollarse el programa en un contexto grupal, tal y como sugieren varias jugadoras, haya generado un espacio novedoso donde compartir emociones, reflexiones y aprendizajes, mejorando así el desempeño grupal y la relación entre ellas. Esto va en la línea de otros estudios que sugieren que la intervención en educación emocional debería desarrollarse en un contexto grupal y tener más en cuenta las relaciones interpersonales, puesto que las sesiones individuales no son suficientes para mejorar la mayor parte de las competencias emocionales (Levillain et al., 2023; Schütz et al., 2020).

Un análisis más detallado de las respuestas recogidas sugiere que la cohesión y la autorregulación emocional adquirieron mayor importancia entre otras mejoras y aprendizajes percibidos por las jugadoras. Casi la totalidad de las futbolistas comunicaron que el programa les había ayudado a tomar mayor conciencia sobre el valor del trabajo en equipo, remarcando efectos positivos en la dinámica del grupo y en sus relaciones. Estos resultados son consistentes con otros estudios que han señalado que el desarrollo de la IE en deportes de equipo desempeña un papel fundamental en la cohesión del grupo, ya que influye en las relaciones entre jugadoras, el establecimiento de objetivos en común y el desempeño grupal (Tamminem et al., 2022; van Kleef y Côté, 2022). Según Carron y Brawley (2000) la participación en la tarea es más visible en la etapa de formación de los equipos, donde se acuerdan tareas y objetivos para lograr un objetivo común. Siguiendo estas recomendaciones, las primeras sesiones del programa se destinaron al logro de este objetivo. Una vez establecidos, las jugadoras pudieron dedicar más tiempo a la interacción social familiarizándose unos con otras.

Por otro lado, las voces de las jugadoras sugieren que las técnicas de regulación emocional fueron un elemento central de su aprendizaje, con la reestructuración cognitiva, la relajación y la visualización como herramientas de autogestión más destacadas. Estos resultados convergen con otros estudios, donde demostraron que mediante la educación emocional es posible mejorar la regulación emocional de los deportistas (Crombi et al., 2011; Levillain et al., 2023). Además, el análisis de contenido pone de manifiesto que las jugadoras practican las técnicas aprendidas, antes, durante y después de la competición con resultados satisfactorios, incluso en partidos altamente competitivos, donde según Ruiz-Esteban et al. (2020) la necesidad de autorregulación emocional es más apremiante. Esto nos sugiere que el programa favorece la transferencia del conocimiento, aspecto imprescindible para que toda acción formativa sea exitosa. Consideramos que la metodología utilizada y las sesiones destinadas a la conciencia

emocional, han sido elementos indispensables para el logro de este objetivo. De hecho, el análisis cualitativo mostró que las actividades de este bloque ayudaron a las jugadoras a ampliar su vocabulario emocional para comprender y expresar con mayor precisión sus sentimientos, así como a adquirir habilidades esenciales para la regulación emocional. Estos resultados coinciden con otros estudios sobre los efectos de la educación emocional en deportistas, mostrando mejoras en la identificación, percepción, expresión y manejo de las emociones (Campo et al., 2016; Levillain, 2022).

Por otro lado, las jugadoras subrayaron el cambio percibido en las representaciones mentales que sobre el equipo se tenían. Según Campo et al. (2019) en competición las emociones se contagian de manera automática generando una respuesta emocional sincrónica grupal influyendo el funcionamiento del equipo, de ahí la importancia de la gestión de las emociones grupales. En concreto, el análisis del contenido muestra que el programa contribuyó a crear una mentalidad competitiva en el equipo, lo que mejoró la gestión de las emociones colectivas que surgieron en los momentos difíciles de la competición. Esta mejora, de acuerdo con otros estudios, puede asociarse con un mejor rendimiento en deportes de equipo (Sánchez-Zafra et al., 2022), mayor éxito en la gestión del estrés y bienestar colectivo (Hodzic et al., 2018). Con menor presencia en sus respuestas, las futbolistas percibieron un aumento en su autoconfianza y autoestima, factores que, como sugieren Martínez (2016) y Kristjánssdóttir et al. (2019) influyen en el rendimiento y el bienestar de las deportistas. En sintonía con estos resultados, otros estudios confirmaron que, tras la aplicación de un programa de educación emocional los deportistas obtienen resultados positivos en estas competencias (Barlow y Banks, 2014; Schütz et al., 2020).

Por otra parte, las jugadoras expresaron su satisfacción con la formación recibida. De hecho, todas desearían seguir profundizando más en las competencias desarrolladas, sobre todo en la regulación emocional. Aunque también sugieren cambios, consideran necesario y complementario el desarrollo de sesiones individuales dentro del programa experimentado.

La principal limitación de este estudio radica en que no se exploraron otras actividades en las que podrían haber participado las jugadoras y que podrían haber contribuido a la forma de experimentar el programa. Un aspecto de mejora para próximos estudios sería la evaluación del programa en sus diferentes fases: inicio, proceso y final.

Conclusiones

Mediante esta investigación se ha aportado tanto a la comunidad científica como a los profesionales de la Educación, Actividad Física y el Deporte, una propuesta de desarrollo de competencias emocionales para jugadoras en formación, a partir de un programa concreto. Este estudio sugiere que el programa “Aurrera neskak” ayuda a contribuir a que las jóvenes futbolistas sean más conscientes de las emociones que sienten, dispongan de un mayor vocabulario emocional para

comprender y expresar con más exactitud sus sentimientos, al mismo tiempo que puedan utilizar diferentes técnicas para una mejor regulación emocional. Además, muestran un mayor sentimiento de equipo, aspectos que influyen en la dinámica de grupo y en la construcción mental competitiva del equipo.

Dada la escasez de investigaciones sobre la implementación y evaluación de este tipo de programas en mujeres deportistas en periodo formativo, este estudio puede contribuir a dar un impulso a nuevos estudios en este ámbito.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Real Sociedad S.A.D por el aporte económico y la estructura organizativa para el desarrollo del proyecto. Ref. OTRI 2021.0510. Esta investigación se ha llevado a cabo en el Grupo de Investigación GANDERE [GIU21/056] subvencionado por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU): <https://www.ehu.es/gandere>.

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., Granado-Peinado, M. & Marchena, C. (2021). Relación entre inteligencia emocional y ansiedad en un club de fútbol sala de Madrid. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 39, 643-648. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81975>
- Barlow, A. & Banks, A. P. (2014). Using emotional intelligence in coaching high-performance athletes: a randomised controlled trial. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(2), 132-139. <https://doi.org/10.1080/17521882.2014.939679>
- Becerra, B. A. (2021). Influence of Emotions on female soccer players: literature review. *VIREF, Revista de Educación Física*, 10(1), 51-67.
- Campo, M., Laborde, S. & Mosley, E. (2016). Emotional intelligence training in team sports: The influence of a season long intervention program on trait emotional intelligence. *Journal of Individual Differences*, 37, 152-158. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000201>
- Campo, M., Champely, S., Louvet, B., Rosnet, E., Ferrand, C., Pauketat, J. V. T. & Mackie, D. M. (2019). Group-Based Emotions: Evidence for Emotion-Performance Relationships in Team Sports. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90(1), 54-63. <https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1563274>
- Carron, A. V. & Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106. <https://doi.org/10.1177/104649640003100105>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F. & Chacón-Cuberos, R. (2018). Inteligencia emocional en deportistas en función del sexo, la edad y la modalidad deportiva practicada. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 288-305. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.2.3296>
- Chamorro, J. L., Torregrosa, M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., & Amado, D. (2015). Desafíos en la transición a la élite del fútbol: recursos de afrontamiento en chicos y chicas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 113-119.
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 1001. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00108-2](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00108-2)
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of the evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Crombie, D., Lombard, C. & Noakes, T. (2011). Increasing emotional intelligence in cricketers: An intervention study. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(1), 69-86. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.1.69>
- Gouttebauge, V., Castaldelli-Maia, J. M., Gorczynski, P., Hainline, B., Hitchcock, M. E., Kerkhoffs, G. M., Rice, S. M. & Reardon, C. L. (2019). Occurrence of mental health symptoms and disorders in current and former elite athletes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 53(11), 700-706. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2019-100671>
- Hodzic, S., Scharfen, J., Ripoll, P., Holling, H. & Zenasni, F. (2018). How Efficient Are Emotional Intelligence Trainings: A Meta-Analysis. *Emotion Review*, 10(2), 138-148. <https://doi.org/10.1177/1754073917708613>
- Husserl, E. (1988). *Cartesian meditations*. Kluwer.
- Jorrín, I. M., Fontana, M., & Rubia, B. (Coord.) (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- Kopp, A. & Jekauc, D. (2018). The Influence of Emotional Intelligence on Performance in Competitive Sports: A Meta-Analytical Investigation. *Sports (Basel)*, 6(4), 175. <https://doi.org/10.3390/sports6040175>
- Kristjánsdóttir, H., Jóhannsdóttir, K. R., Pic, M. & Saavedra, J. M. (2019). Psychological characteristics in women football players: Skills, mental toughness, and anxiety. *Scandinavian Journal of Psychology*, 60, 609-615. <https://doi.org/10.1111/sjop.12571>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Levillain, G., Martinent, G., Vacher, P. & Nicolas, M. (2022). Longitudinal trajectories of emotions among athletes in sports competitions: Does emotional intelligence matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 58, 02012. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102012>
- Levillain, G., Martinent, G., Laborde, S., Vacher, P., Saby, Y. & Nicolas, M. (2023). Emotional competencies training for tennis players: effectiveness of an on line individualised psychological support program. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2023.2193957>
- López, S. G., Zurita, F., Ubago, J. L. & González, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 42, 636-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86448>
- Marheni, E., S. A., Purnomo, E., Nina, J. & Cahyani, F. I. (2024). Integración de la inteligencia emocional y la educación mental en el deporte para mejorar la resiliencia personal de los adolescentes. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 51, 649-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101053>
- Martínez, J. (2016). Inteligencia emocional y rendimiento deportivo en el fútbol femenino de alta competición (tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Departamento de Pedagogía. <https://doi.org/10.35376/10324/18817>

- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). Basic Books
- Meyer, B. B. & Fletcher, T. B. (2007). Emotional Intelligence: A Theoretical Overview and Implications for Research and Professional Practice in Sport Psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/10413200601102904>
- Pérez-González, J. C. & Qualter, P. (2018). Emotional intelligence and emotional education in school years. En L. Dacree Pool & P. Qualter (Eds.), *An introduction to emotional intelligence* (pp. 81-104). Wiley.
- Petrides, K. V. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences*, 656-678. <https://doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>
- Poucher, Z. A., Tamminen, K. A., Sabiston, C. M., Cairney, J. & Kerr, G. (2021). Prevalence of symptoms of common mental disorders among elite Canadian athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 57, 102018. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.102018>
- Rodríguez-Hernández, A. F. & Rodríguez-Pérez, R. (2023). *Manual de entrenamiento de emocional para (jóvenes) futbolistas*. Funcafym.
- Rubio, I. M., Ángel, N. G.; Esteban, M. D. P. & Ruiz, N. F. O. (2022). Emotional intelligence as a predictor of motivation, anxiety and leadership in Athletes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 7521. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127521>
- Ruiz-Esteban, C., Olmedilla, A., Méndez, I. & Tobal, J. (2020). Female Soccer Players' Psychological Profile: Differences between Professional and Amateur Players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 43-57. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124357>
- Rutkowska, R. & Bergier, J. (2015). Psychological gender and emotional intelligence in youth female soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 47, 285-291. <https://doi.org/10.1515/hukin-2015-0084>
- Sánchez-Zafra, M., Cachón-Zagalaz, J., Sanabrias-Moreno, D., Lara-Sánchez, A. J., Shmatkov, D. & Zagalaz-Sánchez, M. L. (2022). Inteligencia emocional, autoconcepto y práctica de actividad física en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1), 135-148. <https://doi.org/10.58727/jshr.90752>
- Sáenz, P., Moncada, J. & Cordero, R. (2023). Relación de la intensidad en los entrenamientos con el rendimiento deportivo, la condición física y variables emocionales (Relationship of intensity in sport training with sports performance, physical fitness and emotional variables). *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 47, 156-163. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94259>
- Schütz, K., Rahders, F., Mosley, E. & Laborde, S. (2020) Emotional competences training in equestrian sport – a preliminary study. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2020.1819367>
- Smith, J.A. (2016). Interpretive phenomenological analysis in sport and exercise: Getting at experience. In B. Smith & A.C. Sparkes (Eds.), *Routledge handbook of qualitative research methods in sport and exercise* (pp. 219-229). Routledge.
- Tamminen, K. A., Wolf, S. A., Dunn, R. & Bissett, J. E. (2022). A review of the interpersonal experience, expression, and regulation of emotions in sport. *International Review of Sport and Exercise Psychology*. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022>
- Tinkler, N., Kruger, A. & Jooste J. (2021). Relationship between emotional intelligence and components of competitive state anxiety among south african female field-hockey players. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 43.
- van Kleef, G. A. & Côté, S. (2022). The social effects of emotions. *Annual Review of Psychology*, 73(1), 629-658. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-010855>

Datos de los/as autores/as:

Jon Berastegui-Martínez
 Juan Carlos López-Ubis
 Antonio Rodríguez-Hernández

yon.berastegui@ehu.es
 jcarlosubis@hotmail.com
 antrodr@ull.es

Autor/a
 Autor/a
 Autor/a