

**LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE DEPORTISTAS JÓVENES,
ENTRENADORES Y FAMILIAS: VARIABLES IMPLICADAS Y UNA
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Doctorando: Iñigo Aguinaga San José

Directora: Dra. Laura Merino Ramos

Tesis Doctoral

Departamento de Psicología Social y del Desarrollo

Universidad de Deusto

Doctorando:



Directora:

*A mi familia,
Iñigo, Berta e Ibon*

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que han estado presentes a lo largo del proceso doctoral y que, de una manera o de otra, han contribuido a que esto que comenzó siendo un sueño acabe siendo una realidad. Por ello, me gustaría expresar mi agradecimiento a cada una de estas personas.

No podría comenzar este apartado sin mostrar mi agradecimiento a mi directora de tesis, Laura Merino, por su apoyo incondicional a lo largo de estos años. Laura, gracias por aceptar el reto de dirigir una tesis enmarcada en el deporte y, más concretamente, en el fútbol. Espero que la percepción que tenías sobre este deporte haya cambiado. Además, este largo camino no se habría iniciado sin la presencia de Txemi Santamaría. Gracias por abrirme las puertas de la psicología del deporte, por introducirme al mundo de la investigación y por enseñarme que otro fútbol es posible. No puedo estar más agradecido a ambos por vuestra labor de guía no sólo profesional sino también personal en estos años.

Gracias a todo el equipo de Deusto Family Psych, dirigido por Ana Martínez-Pampliega, por ser una familia en la que refugiarme cada día. Gracias a todas por haberme permitido ir feliz cada día a trabajar y sentirme integrado en todos los proyectos del equipo de investigación. Siento la necesidad de agradecer de manera especial a Leire, Susana y Estefanía por las múltiples conversaciones y consejos que me habéis dado durante estos años.

Gracias, a su vez, a todos los deportistas, entrenadores y progenitores que han participado en los estudios citados a continuación. De manera específica, gracias a Iñigo Murua y Maria Zeberio por abrirme las puertas de los equipos tanto masculinos como femeninos que han confiado e integrado el programa de intervención Hunkitzen en su funcionamiento diario. Sin vosotros, nada de esto hubiera sido posible.

Gracias a todos mis amigos y a mis compañeros del CD Derio por ser una vía de escape a la rutina de cada día. Probablemente, sin saberlo, habéis contribuido a que mi salud mental se mantuviera estable a lo largo de todo este proceso, incluso en los momentos más complicados.

Mi máximo agradecimiento a mi familia, Iñigo, Berta e Ibon. Gracias por confiar siempre en mí, animarme a luchar por mis sueños y apoyarme en cada etapa de mi vida. Aita y ama, aunque me cueste expresarlo en el día a día gracias por ser un espejo en el que mirarme, sois un ejemplo para mí. Ibon, gracias por ser el motor de mi vida y actuar como la luz de un faro que te indica en qué dirección ir.

Y gracias a ti, Paula, por ser mi compañera de viaje durante este camino. Tengo la seguridad de que no ha sido fácil lidiar con la montaña rusa de emociones que he sido en este tiempo y, de hecho, sigo siendo en la actualidad. Gracias por tu comprensión, apoyo y ánimo cada día.

¡Gracias, de corazón, a todos! ¡Esta tesis doctoral es también vuestra!

TÍTULO,

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

***LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE DEPORTISTAS
JÓVENES, ENTRENADORES Y FAMILIAS: VARIABLES
IMPLICADAS Y UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN***

RESUMEN

El constructo de competencia emocional ha sido definido en la literatura como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Las competencias emocionales son consideradas un elemento esencial del desarrollo humano, al capacitar a las personas a afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana y contribuir a su bienestar personal y social. Por ello, el desarrollo de competencias emocionales ha adquirido gran protagonismo en el contexto educativo formal.

El ámbito deportivo en etapas de formación ha sido propuesto como otro contexto en el que desarrollar las competencias emocionales. No obstante, son escasos los programas de intervención citados en la literatura deportiva cuyo principal objetivo sea el desarrollo emocional. De hecho, se observan a menudo acontecimientos deportivos que exponen a los jóvenes a situaciones para cuya gestión emocional no han sido formalmente preparados. En este sentido, nuevas prácticas deportivas que incluyan actividades de reflexión, debate y concienciación son necesarias para aprovechar el potencial educativo del deporte.

La presente tesis doctoral se estructura en torno a dos objetivos generales. El objetivo principal es diseñar y evaluar la eficacia de un programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales en el deporte en etapas de formación. Se involucra, en dicho programa, a entrenadores y progenitores debido a su enorme influencia en el desarrollo emocional de los jóvenes que practican deporte. Y, de manera

TÍTULO, RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

específica, esta tesis pretende analizar el rol de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de los deportistas operativizado como ausencia de sintomatología emocional, problemas de conducta y problemas con compañeros.

Para la consecución de los objetivos mencionados se han elaborado tres estudios empíricos. El primer estudio empírico constituye una aproximación inicial a la comprensión del rol de los entrenadores y de sus competencias emocionales en el desarrollo emocional y ajuste psicológico de los deportistas. El segundo estudio evalúa la eficacia del programa de intervención para deportistas jóvenes, entrenadores y progenitores. Por último, el objetivo principal del tercer estudio estudia el rol de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de deportistas, analizando la posible existencia de diferencias en cuanto a sexo.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones extraídas a partir de los resultados obtenidos en los estudios elaborados, así como sus implicaciones a nivel práctico. Además, se mencionan las limitaciones de la presente tesis doctoral y las líneas futuras de investigación.

Palabras clave: Competencia emocional, ajuste psicológico, deportistas, entrenadores, progenitores.

***PUBLICACIONES DERIVADAS
DEL TRABAJO DE DOCTORADO***

PUBLICACIONES DERIVADAS DEL TRABAJO DE DOCTORADO

Estudios incluidos en esta tesis doctoral:

<p>Artículo publicado en revista incluida en J. Citation Reports</p>	<p>Aguinaga, I., Martínez-Pampliega, A., Santamaría, T. & Merino, L. (2023). The coach's role in young athletes' emotional competence and psychological well-being. <i>International Journal of Emotional Education</i>, 15(1), 136-151.</p>	<p>Estudio I</p>
	<p>Aguinaga, I., Merino, L. & Santamaría, T. (under review). <i>Effectiveness of the Hunkitzen intervention program for the development of emotional competences in the youth sports context.</i></p>	<p>Estudio II</p>
	<p>Aguinaga, I., Merino, L. & Santamaría, T. (under review). <i>Mediational effect of emotional competences on the psychological adjustment of young athletes: the role of sex.</i></p>	<p>Estudio III</p>

Otras publicaciones derivadas del trabajo de doctorado¹:

Aguinaga, I. (2022). *Lo que nunca me contaron del fútbol*. BBK Family.

¹ A lo largo de la presente tesis doctoral, se utiliza el género masculino para facilitar la lectura del texto. No obstante, el trabajo se refiere e implica a todos los géneros.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	9
1. COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL	11
1.1 Las competencias emocionales	11
1.2 La educación emocional.....	13
1.3 Educación emocional en el fútbol en etapas de formación	15
2. AGENTES INVOLUCRADOS EN EL DEPORTE FORMATIVO: EL BUEN TRATO INFANTIL.....	19
2.1 Entrenadores en el deporte formativo	19
2.2 Familias en el deporte formativo.....	22
3. HUNKITZEN: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA EN EL DEPORTE FORMATIVO.....	27
3.1 Revisión de la literatura científica.....	27
3.2 El programa de intervención Hunkitzen.....	28
3.2.1 Objetivos, destinatarios y contenidos del programa Hunkitzen.	28
3.2.2 Características del programa Hunkitzen.....	29
3.2.3 Metodología y actividades del programa Hunkitzen.....	30
3. CONCLUSIONES TEÓRICAS	34
CAPÍTULO II: ESTUDIOS EMPÍRICOS	37
1. Estudio I: The coach's role in young athletes' emotional competence and psychological well-being	39
2. Estudio II: Effectiveness of the Hunkitzen intervention program for the development of emotional competences in the youth sports context	57

3. Estudio III: Mediatlional effect of emotional competences on the psychological adjustment of young athletes: the role of sex.....	91
CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES GENERALES	119
1. CONCLUSIONES GENERALES Y REFLEXIONES.....	121
1.1 Conclusiones e implicaciones prácticas	121
1.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación	128
1.3 Consideraciones finales.....	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS.....	155
Anexo I. Revisión de modelos teóricos competenciales.....	157
Anexo II. Revisión de programas de intervención de educación emocional en el ámbito educativo	159
Anexo III. Programa de intervención Hunkitzen para deportistas.....	163
Anexo V. Taller formativo para progenitores.....	199
Anexo VI. Autorización del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto	202

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal de la presente tesis doctoral es diseñar y evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a desarrollar las competencias emocionales de jóvenes deportistas, entrenadores y progenitores. Y, de manera específica, esta tesis pretende analizar el rol de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de los deportistas operativizado como ausencia de sintomatología emocional, problemas de conducta y problemas con compañeros.

El desarrollo de competencias emocionales, objetivo principal de la educación emocional, cobra especial relevancia en ciertas etapas del ciclo vital de las personas como en la transición de la infancia a la adolescencia. Durante esta etapa evolutiva se producen cambios, tensiones y conflictos que pueden contribuir a la inestabilidad emocional y al desánimo entre los jóvenes (Filella-Guiu et al., 2014; González y Villanueva, 2014). En este sentido, diversas investigaciones han mostrado que los programas de educación emocional reducen los síntomas internalizantes y externalizantes, contribuyendo a un mejor ajuste psicológico de los jóvenes (Cobos-Sánchez et al., 2017; Durlak et al., 2010).

Por todo ello, se ha propuesto la necesidad de ofrecer múltiples oportunidades para la adquisición y puesta en práctica de las competencias emocionales (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). Hasta la fecha, la educación emocional ha adquirido gran protagonismo en el contexto educativo formal (Molero et al., 2020). No obstante, se ha propuesto recientemente incluir la educación emocional en el deporte (Buñuel et al., 2020). Entre los deportes, el fútbol es la actividad deportiva más popular a nivel mundial y, orientado a su potencial educativo, contribuye a la formación deportiva y emocional de sus practicantes (Ajamil et al., 2017).

Los jóvenes que juegan a fútbol, en cambio, a menudo son expuestos a situaciones para cuya gestión emocional no se encuentran formalmente preparados (Merino-Orozco et al., 2018). De hecho, con frecuencia no se tienen en cuenta las características evolutivas

de estas personas y se les enfrenta a prácticas propias del fútbol profesional (García et al., 2014). A pesar de tratarse de fútbol en etapas formativas, se tiende a observar un foco excesivo en la competición y en la victoria que normalmente deriva en entornos de entrenamiento instructivos que aumentan la tensión y las expectativas generadas en torno a los jóvenes (Garrido y Prados, 2007). Todo ello, puede finalmente conducir a un exceso de activación, episodios de ansiedad entre los jóvenes y un aumento de probabilidad de abandono de la práctica deportiva (Ramis, 2012).

El potencial educativo de la práctica deportiva en etapas formativas depende, en gran medida, de la figura del entrenador dada su responsabilidad en la formación de sus deportistas (Aguado et al., 2015). Su comportamiento, su relación con los deportistas, la forma de comunicarse y, en definitiva, el clima de entrenamiento generado son algunas de las variables que afectan al proceso educativo de deportistas jóvenes (Ramírez et al., 2016; Watson y Kleinert, 2019). Por ello, deben ser conscientes de la importancia de desarrollar sus propias competencias emocionales para ser capaces después de relacionarse de manera positiva con sus deportistas (Buñuel et al., 2020). No obstante, el entrenador no se comporta en ocasiones como un agente educativo al exhibir conductas de agresividad hacia árbitros, oponentes o incluso sus propios jugadores (Fernandes et al., 2014).

En una investigación cualitativa reciente, varios entrenadores hicieron referencia a su escasa habilidad para reconocer las emociones que experimentaban, así como a las dificultades encontradas a la hora de regular sus propias emociones (Lee et al., 2018). Esto sugiere que, a pesar de ser considerada una de las características fundamentales de los entrenadores exitosos, el desarrollo de las competencias emocionales es aún una asignatura pendiente (Buñuel et al., 2020). Por lo tanto, se hace necesario involucrar a los entrenadores en los programas de intervención dirigidos a mejorar las competencias

emocionales en el contexto deportivo. Todo ello, facilitaría que los entrenadores fuesen capaces de reconocer, procesar, comprender y modular sus comportamientos en base a información emocional para, de esa manera, tener un impacto mayor en el aprendizaje de sus deportistas (Afkhami et al., 2011), mostrar más comportamientos prosociales (Andrews, 2014) y aptitudes de liderazgo más adaptativas (Hwang et al., 2013).

Al igual que los entrenadores, los progenitores tienen una gran relevancia en el desarrollo emocional de los jóvenes. La importancia que tiene el ámbito familiar en la gestión emocional de los jóvenes implica que se consideren los diversos contextos sociales que influyen en sus vidas diarias, entre los que se encuentra, el contexto deportivo (Granados et al., 2009). El deporte en etapas de formación ofrece múltiples oportunidades de interacción entre jóvenes deportistas y progenitores en la vivienda familiar (Holt et al., 2009), en los desplazamientos en coche (Tamminen et al., 2017), en los torneos (Knight y Holt, 2013) o como espectadores (Holt et al., 2008). Estas situaciones, en caso de orientarse de una manera adecuada, ejercen una influencia positiva en la experiencia deportiva de los deportistas.

En la literatura, autores como Harwood y Knight (2015) definen a las familias de jóvenes deportistas que son emocionalmente competentes como: “aquellas que comprenden las necesidades emocionales de sus hijos e hijas, aprecian valores como el esfuerzo, la honestidad o el feedback constructivo, y se comportan de una manera que sirve de modelo a sus hijos e hijas” (p.6). No obstante, existe en la actualidad una preocupación social debido a acontecimientos en los que se han observado conductas agresivas entre familias de deportistas en edad escolar en los campos de fútbol (Morell, 2017). Asimismo, padres y madres han reflejado la necesidad de adquirir ciertas competencias emocionales que les permitan regular sus emociones e influir de manera positiva en sus hijos deportistas (Buceta et al., 2015). Por todo ello, se comparte la

necesidad resaltada por otros autores en la literatura diseñar y aplicar intervenciones, en el ámbito deportivo, que satisfagan las necesidades educativas y de apoyo de las familias (Harwood y Knight, 2015).

En definitiva, aunque el fútbol es considerado un contexto con evidentes implicaciones formativas y educativas, con frecuencia se observan prácticas deportivas por parte de deportistas, entrenadores y progenitores que no sólo no contribuyen a su desarrollo emocional, sino que también perjudican su ajuste psicológico. Asimismo, la mayoría de los estudios en la literatura destacan la relevancia de los aspectos emocionales en el deporte, pero son escasos los programas de intervención dirigidos a mejorar las competencias emocionales. Por último, los programas citados en la literatura a menudo no involucran a entrenadores y progenitores en las intervenciones a pesar de la gran relevancia que tienen en el desarrollo deportivo de los jóvenes.

Por todo ello, el objetivo principal de esta tesis doctoral es diseñar y evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a desarrollar las competencias emocionales de jóvenes deportistas, entrenadores y progenitores. Además, se pretende analizar el papel de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de los jóvenes que practican deporte, así como explorar la existencia de posibles diferencias en cuanto al sexo de los deportistas.

Para poder satisfacer las necesidades detectadas y lograr los objetivos propuestos, el contenido de la presente tesis doctoral se divide en tres capítulos.

En el primer capítulo se realiza una fundamentación teórica del trabajo de tesis doctoral. Para ello, se realiza una revisión del constructo de competencia emocional con especial énfasis en el ámbito educativo formal y deportivo. Además, se fundamenta la importancia de las competencias emocionales de entrenadores y familias y su influencia en el desarrollo emocional de los jóvenes. Por último, se realiza una revisión de los

modelos competenciales y programas de intervención de educación emocional citados en la literatura y se presenta, a partir de las conclusiones extraídas, el diseño del programa de intervención Hunkitzen.

En el segundo capítulo se presentan los tres estudios empíricos que componen la presente tesis doctoral.

1. El primer estudio empírico constituye una aproximación inicial a comprender los mecanismos a través de los cuales los entrenadores, a través de sus competencias emocionales y clima de entrenamiento generado, influyen en el desarrollo emocional y ajuste psicológico de sus deportistas.
2. En el segundo estudio empírico se presenta y evalúa la eficacia del programa de intervención Hunkitzen cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias emocionales de jóvenes que practican deporte, entrenadores y progenitores.
3. El objetivo del tercer estudio empírico es analizar el papel de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de jóvenes que practican deporte. Asimismo, se analiza el posible papel diferencial en función del sexo de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de los jóvenes.

Por último, se presentan y se discuten en el tercer capítulo las conclusiones generales de la presente tesis doctoral y sus implicaciones a nivel teórico y práctico. Asimismo, se mencionan las limitaciones del trabajo y las futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO I:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

El aprendizaje de competencias emocionales constituye el principal objetivo de la educación emocional (Bisquerra, 2003). La educación emocional nace para dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no son abordadas en las materias académicas ordinarias (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). A pesar de que las competencias emocionales se basan en el constructo de inteligencia emocional, se encuentran, a su vez, integradas por elementos de un marco teórico más amplio (Bisquerra, 2009).

1.1 Las competencias emocionales

La conceptualización del término de competencia ha sido objeto de interés durante las últimas décadas. Sin embargo, desde una perspectiva integradora se concibe el término de competencia como “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007, p. 63). A partir de esta conceptualización, pueden destacarse las siguientes características del término (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Bisquerra, 2009):

- Es aplicable a las personas, bien de forma individual o grupal.
- Hace referencia a unos conocimientos (“saberes”), unas habilidades (“saber-hacer”) y unas actitudes y conductas (“saber estar” y “saber ser”).
- El aprendizaje de la competencia es continuo y, por lo tanto, se desarrolla a lo largo de la vida.
- Se inscribe en un contexto determinado, de manera que una persona puede ser competente en un área concreta y en contexto dado, pero no manifestar competencia en otro contexto diferente.

A pesar de que se han empleado diversos términos para determinar las clases de competencias, en general se diferencia entre las competencias técnico-profesionales y las

competencias genéricas o transversales. Las competencias técnico-profesionales hacen referencia a un conjunto de conocimientos y procedimientos acerca de un ámbito profesional o especialización. Las competencias genéricas o transversales, por su parte, son un conjunto de competencias comunes a diferentes profesiones y que han recibido diversas denominaciones, incluyendo competencias emocionales (Bisquerra, 2003, 2009).

En el ámbito educativo se ha comenzado a abandonar el enfoque centrado en contenidos basados en la adquisición de conocimientos para introducir otro enfoque encaminado al desarrollo del aprendizaje a través del trabajo sobre competencias (Sacristán, 2008). Esto viene promovido, en gran medida, por la influencia internacional de propuestas como el proyecto De Seco (Rychen y Salganick, 2006) que hace referencia a las competencias básicas que las personas deben desarrollar para garantizar un adecuado funcionamiento social y una vida plena. Del mismo modo, la LOMLOE (2020) en su preámbulo cita: “garantizar una formación adecuada pasa necesariamente por proporcionar una formación integral, que se centre en el desarrollo de competencias,” (p. 122872). Por lo tanto, y con el objetivo de que el ámbito educativo contribuya al desarrollo integral de las personas se hace necesario atender, entre otras, a las competencias emocionales (Del Pilar Sepúlveda-Ruiz et al., 2019)

Las competencias emocionales se definen como “un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, 2003, p. 22). Las competencias emocionales están compuestas por dos grandes bloques (Bisquerra, 2003). Por un lado, se encuentra la capacidad de autorreflexión o la denominada por otros autores inteligencia intrapersonal o personal (Hedlund y Sternberg, 2000; Gardner, 1995; Sternberg, 2000), que se refiere a la adecuada identificación y regulación de las propias emociones. Por otro

lado, se destaca la habilidad para ser consciente de lo que otras personas piensan y sienten en un momento determinado, también conocida como inteligencia interpersonal o competencia social (Cherniss, 2000; Gardner, 1995; Topping et al., 2000; Zirkel, 2000).

Teniendo en cuenta todo lo mencionado, se ha propuesto la necesidad de ofrecer múltiples oportunidades para la adquisición y puesta en práctica de las competencias emocionales (Pérez-Escoda y Filella-Guiu, 2019). De hecho, autores como Martín (2016) han propuesto la creación de gimnasios emocionales entendidos como espacios donde los profesionales puedan contribuir al aumento del bienestar personal y social de las personas mediante el desarrollo de competencias emocionales. El desarrollo de estas competencias constituye el principal objetivo de la educación emocional (Bisquerra, 2009).

1.2 La educación emocional

De acuerdo con Bisquerra (2005) la educación emocional se define como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con la finalidad de capacitarle para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, y aumentar el bienestar personal y social” (p.243). De esta forma, se entiende la educación emocional en sentido amplio, ya que el principal objetivo es el desarrollo emocional y social en su conjunto y no se limita, exclusivamente, al desarrollo de la inteligencia emocional (Pérez-González, 2012).

Autores como Sánchez-Calleja et al. (2016) señalan que la educación emocional cobra especial relevancia en ciertas etapas del ciclo vital de las personas, como en la transición de la infancia a la adolescencia. Durante esta etapa se producen cambios, tensiones y conflictos que pueden contribuir a la inestabilidad emocional y al desánimo entre los adolescentes (Filella-Guiu et al., 2014; González y Villanueva, 2014). De acuerdo con Extremera y Fernández-Berrocal (2004), si la educación emocional estuviera

presente desde la niñez, se gestionarían de una manera más adecuada los cambios, tensiones y problemas emocionales propios de la adolescencia, lo que derivaría en una mejor salud.

En este sentido, la literatura científica ha mostrado la existencia de la relación entre variables afectivas y la salud, señalando que dicha relación es bidireccional y tiene base psicobiológica (Baudry et al., 2018; Sarrionandia y Mikolajczak, 2019). De esta forma, la educación emocional se entiende como una forma de prevención primaria inespecífica que previene o minimiza la vulnerabilidad de las personas a padecer determinadas disfunciones (Bisquerra, 2009). Así, diversas investigaciones han mostrado que los programas de educación emocional reducen los síntomas internalizantes y externalizantes contribuyendo a un mejor ajuste psicológico de los jóvenes (Cobos-Sánchez et al., 2017; Durlak et al., 2010). Entre las competencias emocionales, la competencia intrapersonal ha demostrado contribuir en mayor medida a mejorar los indicadores individuales de ajuste psicológico, como la sintomatología emocional. Por otro lado, la competencia interpersonal y el manejo del estrés son más críticos en relación con problemas que implican variables relacionales o sociales, como la violencia o la agresividad (Orozco-Solís, 2021; Páez et al., 2016).

Todo lo mencionado, resalta la importancia de integrar la educación emocional a lo largo del ciclo vital de las personas y, en concreto, en determinadas etapas como la transición de la niñez a la adolescencia (Sánchez-Calleja et al., 2016). Por ello, es en el ámbito educativo formal donde la educación emocional ha cobrado una especial relevancia (Bisquerra, 2009). No obstante, la inclusión de la educación emocional resulta prometedora en otros contextos, como el deportivo. Debido al carácter eminentemente social de la gran mayoría de deportes, junto con las experiencias emocionales derivadas

de la práctica deportiva se ha propuesto incluir la educación emocional en la actividad física y el deporte (Bisquerra, 2011).

1.3 Educación emocional en el fútbol en etapas de formación

Tradicionalmente, los programas destinados a preparar a los deportistas han concedido mayor relevancia al desarrollo de los aspectos técnicos y físicos (Martínez y de los Fayos, 2013). A pesar de que han influido y han estado presentes a lo largo de la historia del contexto deportivo (Aoyagi et al., 2017), no es hasta los últimos años cuando los aspectos psicológicos y emocionales comienzan a cobrar especial relevancia (Castro-Sánchez et al., 2020). De esta manera, la preparación psicológica en el deporte, en la actualidad, se considera tan necesaria como lo pueden ser la preparación técnica, táctica o física (Tassi et al., 2018).

El deporte es una actividad emocional en la que se observan expresiones de alegría, ira, tristeza, frustración, agresividad o empatía entre otras, tanto en deportistas, como en los agentes involucrados en la práctica deportiva (Buñuel et al., 2020). Como establecen Kopp y Jekauc (2018), las emociones influyen en la percepción, cognición, neurofisiología, comportamiento, expresión motora, sentimientos y toma de decisión, lo que facilita o perjudica el aprendizaje (Bisquerra y Pérez, 2007), el rendimiento (Jekauc y Brand, 2017) y el bienestar de los deportistas (Laborde et al., 2016). Por todo ello, se hace necesario que los deportistas identifiquen, comprendan y regulen sus emociones de una manera adecuada (Martínez y de los Fayos, 2013).

Entre los deportes, el fútbol es la actividad deportiva más popular a nivel mundial cuyo impacto social y económico es enorme. Se trata de un deporte colectivo de cooperación-oposición en el que dos equipos se enfrentan dentro de un espacio limitado siendo el objetivo hacerse con la posesión del balón e introducirlo en la portería rival (Hebert, 2018; Serrano et al., 2018). A pesar de que se ha mostrado que el fútbol puede

contribuir a la formación deportiva y emocional de sus practicantes (Ajamil et al., 2017), sus efectos positivos dependerán de cómo se oriente la actividad deportiva (Benedicto y De Los Fayos, 2003). No obstante, se desarrollan con frecuencia entre los deportistas jóvenes prácticas propias del fútbol profesional con las consecuencias adversas que ello conlleva (García et al., 2014).

La réplica del fútbol profesional en el fútbol de formación implica que los niños se enfrenten a situaciones que requieren una gestión emocional que no se prevé formalmente (Merino-Orozco et al., 2018). A pesar de tratarse de fútbol formativo, el foco en la victoria y la naturaleza competitiva derivan en entornos instructivos que aumentan la tensión y expectativas generadas que pueden, finalmente, conducir a un exceso de activación y episodios de ansiedad entre los jóvenes (Garrido y Prados, 2007). Este indicador de malestar se considera predictor de seguir participando o no en el deporte en sucesivas etapas (Aragon, 2006; Ramis, 2012).

La competición en el fútbol no es negativa dado que contribuye a desarrollar la naturaleza competitiva de deportistas jóvenes cuya transferencia a la vida adulta es deseable (Levey, 2013). No obstante, se hace necesario enseñar a ganar y perder cambiando el foco de la búsqueda de un resultado concreto a la relevancia formativa que tiene participar en un entorno de iguales (García y García, 2006). Sin embargo, la búsqueda de un resultado implica en ocasiones la no participación de ciertos jóvenes en la competición, lo que puede implicar el desarrollo de ideas de infravaloración por no llegar al nivel y un descenso de la autoestima (García y García, 2006; Levey, 2013). De hecho, la tensión generada por la competición caracterizada por el foco en el resultado implica que los deportistas jóvenes deben ser capaces de rendir en contextos estresantes (Merino-Orozco et al., 2018).

No obstante, la mera exposición a esos contextos no supone que se desarrollen las capacidades necesarias para regularse emocionalmente, sino que el fútbol, en caso de orientarse a su potencial educativo, ofrece una gran oportunidad para la formación competencial en este campo (Merino-Orozco et al., 2018; Aguado et al., 2015). De esta forma y como señalan Saenz et al. (2012), para la adquisición de aspectos positivos que contribuyan al desarrollo integral de los deportistas son necesarias nuevas prácticas deportivas que incluyan actividades de reflexión, debate y concienciación para aprovechar el potencial educativo del deporte. En este sentido, en algunas provincias ya se ha empezado a legislar la práctica deportiva de los más jóvenes incluyendo, por ejemplo, en la Ley 14/1998 del Deporte del País Vasco (2008), aspectos como el desarrollo integral, los valores educativos positivos, hábitos de vida saludables y el acompañamiento en el ámbito vivencial.

En vista de todo lo comentado, la educación emocional surge como una necesidad y oportunidad para contribuir a la práctica deportiva de los jóvenes (Bisquerra, 2011). Las oportunidades formativas que ofrece el fútbol formativo (Merino-Orozco et al., 2018) junto con la integración de la educación emocional, puede facilitar el desarrollo de prácticas deportivas que permitan contribuir al desarrollo integral de los deportistas jóvenes (Saenz et al., 2012). De hecho, las investigaciones realizadas hasta el momento en torno a las variables emocionales han permitido obtener resultados prometedores. Como puede observarse en el metaanálisis realizado por Kopp y Jekauc (2018) y en las revisiones sistemáticas de Laborde et al. (2016) y Magrum et al. (2019), el desarrollo de variables emocionales a través de prácticas deportivas se relaciona con menores niveles de ansiedad, mayor presencia de emociones positivas, mayor uso de estrategias psicológicas positivas, mayor felicidad y satisfacción con la vida y mejor rendimiento entre otras.

A pesar de su relevancia, son pocos los estudios que se han centrado en la mejora de las variables emocionales en el ámbito deportivo (Martínez y de los Fayos, 2013). De hecho, como establecen Buñuel et al. (2020), es necesario desarrollar intervenciones con el objetivo de mejorar los aspectos emocionales de los deportistas jóvenes de manera que contribuyan a una práctica deportiva más saludable. Sin embargo, se hace necesario incluir a los entrenadores (Buñuel et al., 2020) y a las familias (Merino-Orozco et al., 2018) en dichas intervenciones para contribuir al desarrollo y puesta en práctica de competencias emocionales.

2. AGENTES INVOLUCRADOS EN EL DEPORTE FORMATIVO: EL BUEN TRATO INFANTIL

Autores como Haro et al. (2012) han mostrado la enorme influencia que ejerce el contexto deportivo en la formación de los deportistas jóvenes. En concreto, tanto los entrenadores (Arrechea et al., 2012) como las familias (Rachele et al., 2016) desempeñan un papel fundamental en el deporte formativo. Debido a su influencia, diversas investigaciones han propuesto la inclusión de estos agentes en las intervenciones desarrolladas en el ámbito deportivo con el objetivo de que contribuyan a una experiencia deportiva positiva entre los más jóvenes (Arribas et al., 2013; Merino-Orozco et al., 2018)

Todo lo mencionado, así como la presente investigación, se relaciona con el modelo de buen trato en la infancia desarrollado por Barudy (2014). De acuerdo con este autor, los buenos tratos infantiles se relacionan directamente con las competencias, entre las que se encuentran las emocionales, que los adultos tienen para dar respuesta a las necesidades de los jóvenes y, a su vez, con los recursos que la comunidad ofrece para tal tarea. Es importante comprender que los buenos tratos a jóvenes constituyen un derecho fundamental y que, por lo tanto, la sociedad adulta tiene el deber de procurárselos. De hecho, las dificultades socioemocionales de los menores pueden estar relacionadas, en ocasiones, con la falta de capacidad de los adultos para satisfacer sus necesidades. Por ello, tanto las familias como los profesionales que trabajan en el ámbito de la infancia deben ser capaces de asegurar el bienestar y el buen trato infantil de manera que las necesidades, también las emocionales, de los más jóvenes sean satisfechas y sus derechos garantizados (Barudy y Dantagnan, 2013).

2.1 Entrenadores en el deporte formativo

El potencial educativo de la práctica deportiva en etapas formativas depende, en gran medida, de la figura del entrenador por su responsabilidad en la formación de sus

deportistas (Aguado et al., 2015). En este sentido, su comportamiento, su relación con los deportistas y la forma de comunicarse son algunas de las variables que afectan al proceso educativo de deportistas jóvenes (Ramírez et al., 2016). A pesar de la influencia de los entrenadores en sus deportistas, son pocos los estudios que se han centrado en el papel transmisor de valores y competencias educativas del entrenador (Estero, 2008; Sánchez et al., 2001; Villora et al., 2009). De hecho, el entrenador, en ocasiones, no se comporta como un agente educativo, exhibiendo conductas de agresividad hacia árbitros, oponentes o incluso sus propios jugadores (Fernandes et al., 2014). De esta forma, la formación de los entrenadores resulta fundamental para el desarrollo de comportamientos favorables frente a sus deportistas (Arribas et al., 2013). Esto, se enmarca en el deber de la sociedad adulta de garantizar el buen trato durante la infancia para contribuir al desarrollo y bienestar de los más jóvenes (Barudy, 2014).

Los entrenadores son los principales responsables de los entrenamientos deportivos y desarrollan una labor pedagógica. Por ello, deben ser conscientes de la importancia de desarrollar sus propias competencias emocionales para ser capaces después de relacionarse de manera positiva con sus deportistas (Buñuel et al., 2020). Las competencias emocionales influyen tanto a nivel interpersonal como intrapersonal (Watson y Kleinert, 2019). Por un lado, el desarrollo de competencias emocionales interpersonales influye en la habilidad para percibir y comprender adecuadamente las emociones de otras personas, lo que ayuda a los entrenadores a inferir las intenciones de los deportistas y actuar en base a sus necesidades (Lorimer, 2013). Por otro lado, las competencias emocionales intrapersonales permiten a los entrenadores comprender y regular de forma apropiada sus propias emociones, demostrar estabilidad emocional e influir positivamente en sus deportistas (Becker, 2009).

A pesar de que se considera que las competencias emocionales son un aspecto esencial de los entrenadores exitosos (Chan y Mallet, 2011), es un tema que no ha recibido demasiada atención en la literatura científica (Lee et al., 2018). Entre los estudios publicados, se ha mostrado que los entrenadores que son capaces de reconocer, procesar, comprender y modular sus comportamientos en base a información emocional tienen un impacto mayor en el aprendizaje de sus deportistas (Afkhami et al., 2011), muestran más comportamientos prosociales (Andrews, 2014) y aptitudes de liderazgo más adaptativas (Hwang et al., 2013). Asimismo, los entrenadores con competencias emocionales tienen una mayor capacidad para amortiguar los efectos adversos del estrés (Lee y Chelladurai, 2016).

Los resultados obtenidos en las investigaciones mencionadas permiten observar la influencia de las variables emocionales de los entrenadores en el aprendizaje de sus deportistas. De hecho, en la investigación llevada a cabo por Watson y Kleinert (2016) se observó que los entrenadores que no eran emocionalmente competentes tendían a considerar que las necesidades de sus deportistas estaban satisfechas cuando en realidad no lo estaban, mientras que los entrenadores que sí poseían competencias emocionales consideraban que las necesidades de sus atletas no estaban satisfechas. De esta forma, se observa que los entrenadores emocionalmente competentes tratan de mejorar constantemente las competencias de sus deportistas y son más capaces de percibir sus necesidades.

Debido a la escasa atención que han recibido en la literatura científica las competencias emocionales de los entrenadores, Lee et al. (2018) realizaron una investigación cualitativa para observar la percepción de los entrenadores sobre sus propias competencias emocionales. En dicha investigación, varios entrenadores hicieron referencia a su escasa habilidad para reconocer las emociones que experimentaban, así

como a las dificultades encontradas a la hora de regular sus propias emociones. Estos resultados permiten obtener conclusiones acerca de los componentes en los que se deben centrar los programas de competencias emocionales desde la perspectiva del entrenador.

Por todo lo mencionado, se hace necesario considerar la importancia de las competencias emocionales de los entrenadores en el desarrollo de intervenciones dirigidas a la educación emocional. Por un lado, el desarrollo de competencias emocionales permitirá a los entrenadores reconocer y regular apropiadamente sus emociones (Becker, 2009; Lee et al., 2018). Por otro lado, se hace necesario formar previamente a los entrenadores de manera que puedan, posteriormente, acompañar a sus jugadores en la dimensión emocional y relacional (Berastegi et al., 2014; Buñuel et al., 2020).

2.2 Familias en el deporte formativo

El ámbito familiar entendido como un contexto social, educativo y de aprendizaje, debe contribuir al desarrollo humano, personal y social de todos sus integrantes (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). De esta forma, y como señala Bisquerra (2015), el contexto familiar ofrece una oportunidad idónea para la adquisición de competencias emocionales.

Dada la relevancia del ámbito familiar y la importancia para lograr un adecuado desempeño de las responsabilidades parentales, el Consejo de Europa ha elaborado la Recomendación Rec. (2006) sobre Políticas de Apoyo al Ejercicio Positivo de la Parentalidad. De acuerdo con esta recomendación, la parentalidad positiva se define como “el comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p.3). A nivel nacional, existe una línea de trabajo sobre parentalidad positiva del Gobierno de

España en la que a través del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 se refuerza y promueve el apoyo a la parentalidad en políticas y servicios públicos de los gobiernos locales y en el tejido asociativo (Rodrigo et al., 2015).

Frente a la concepción tradicional centrada en el control autoritario de los progenitores, la parentalidad positiva propone un control parental fundamentado en el afecto, apoyo, comunicación, acompañamiento e implicación en la vida cotidiana de los hijos (Máiquez et al., 2010). Autores como Daly (2013) han remarcado la necesidad de enseñar las competencias concretas que guían una parentalidad positiva. De esta forma, al centrarse en una serie de competencias determinadas, se orienta hacia una práctica responsable de la parentalidad que garantice la protección de los derechos de los hijos e hijas y su desarrollo progresivo (Máiquez et al., 2010).

Dentro de las competencias que componen la parentalidad positiva se encuentran aquellas de carácter emocional (Rodrigo et al., 2008). En este sentido, en la investigación realizada por Martínez-González et al. (2016) se observó cómo la parentalidad de las familias mejoraba tras la aplicación de un programa para el desarrollo de las competencias emocionales. En concreto, las familias se percibían más competentes en cinco competencias parentales: estrategias de regulación emocional, autoestima y asertividad, estrategias de comunicación, estrategias de resolución de conflictos y promoción positiva de disciplina.

Por otro lado, la relevancia de las relaciones parento-filiales en lo que a competencias emocionales se refiere ha sido comprobada en diversas investigaciones. De hecho, se ha observado que la capacidad de los padres y madres para regular sus propias emociones influye en el desarrollo de tal competencia en los niños (Cumberland-Li et al., 2003). Diferentes investigaciones muestran, a su vez, que la competencia emocional de padres y madres tiene un impacto directo en el futuro desarrollo de las competencias

emocionales de sus hijos e hijas (Field y Kolbert, 2006; Marsland y Likavec, 2003). Asimismo, como señalan Salovey et al. (2000) los progenitores que son sensibles a las necesidades emocionales de sus hijos e hijas contribuyen al desarrollo de jóvenes emocionalmente inteligentes.

Para explicar los mecanismos a través de los cuales el contexto familiar afecta e influye en el desarrollo social y emocional de los hijos, Morris et al. (2017) proponen en su revisión un modelo tripartito. De acuerdo con este modelo, el aprendizaje familiar de comportamientos y emociones por parte de los hijos depende, en gran medida, de tres procesos: observación/modelado, parentalidad y el clima emocional de la familia. En primer lugar, los hijos aprenden sobre las emociones observando las manifestaciones e interacciones emocionales de los padres (Parke, 1994). En este sentido, el modelado (Bandura, 1977), el contagio emocional y la referencia social (Saarni et al., 1998) son mecanismos que han mostrado su relevancia en el aprendizaje de comportamientos y emociones. Asimismo, la literatura muestra que la expresividad emocional positiva de la familia, es decir, su discurso sobre emociones y la aceptación de manifestaciones emocionales se relacionan con mayor competencia emocional por parte de los hijos (Denham et al., 2003; Liang et al., 2012). Por último, el clima emocional, reflejado en la calidad de las relaciones (apego, relación matrimonial y parentalidad) y de emoción positiva y negativa mostrada hacia los miembros de la familia, también tiene un gran impacto en el desarrollo emocional de los hijos (Darling y Steinberg, 1993).

La importancia que tiene el ámbito familiar en la gestión emocional de los jóvenes implica que se consideren los diversos contextos sociales que influyen en sus vidas diarias, entre los que se encuentra, el contexto deportivo (Granados et al., 2009). Las familias a través de sus interacciones con los jóvenes deportistas, bien en la vivienda familiar (Holt et al., 2009), en los desplazamientos en coche (Tamminen et al., 2017), en

los torneos (Knight y Holt, 2013) o como espectadores (Holt et al., 2008), ejercen una gran influencia en la experiencia deportiva de los deportistas.

Las familias deben hacer frente a un número de estresores relacionados con la práctica deportiva de los más jóvenes. En el estudio realizado por Harwood y Knight (2009a), las familias de deportistas jóvenes contextualizaron sus experiencias de estrés haciendo alusión a: las distintas fases del desarrollo de sus hijos e hijas, la procedencia de las fuentes de estrés y el momento en el que se producen. Del mismo modo, las familias también han señalado tener que hacer frente a distintas emociones durante la práctica deportiva de los más jóvenes como el enfado (Omli y LaVoi, 2012), decepciones y preocupaciones cuando sus hijos o hijas muestran signos de malestar (Knight y Holt, 2013) e incluso, han citado sentirse avergonzados ante rendimientos o comportamientos deficitarios de los más jóvenes (Harwood y Knight 2009a, 2009b). No obstante, las estrategias de regulación emocional empleadas por las familias durante la experiencia deportiva no han recibido mucha atención en la literatura científica (Dorsch et al., 2009).

En el contexto deportivo se considera que las familias emocionalmente competentes influyen positivamente en la experiencia deportiva de sus hijos e hijas, en la de otros agentes involucrados como árbitros y otros espectadores, y en su propia experiencia deportiva (Harwood y Knight, 2015). Diversas investigaciones han examinado los comportamientos de las familias durante la competición, así como las preferencias de los deportistas jóvenes en cuanto a implicación y comportamientos de sus padres y madres (Holt et al., 2008; Knight et al., 2010; Omli y Wiese-Bjornstal, 2011). En base a ello, Harwood y Knight (2015) definen a las familias de jóvenes deportistas que son emocionalmente competentes como: “aquellas que comprenden las necesidades emocionales de sus hijos e hijas, aprecian valores como el esfuerzo, la honestidad o el feedback constructivo, y se comportan de una manera que sirve de modelo a sus hijos e

hijas” (p.6). Todo lo mencionado, contrasta con la preocupación social existente debido a acontecimientos recientes en los que se han observado conductas agresivas entre familias de deportistas en edad escolar en los campos de fútbol (Morell, 2017).

Asimismo, son muy pocos los estudios citados en la literatura científica en lo que respecta a intervenciones diseñadas y aplicadas a familias en el ámbito deportivo (Harwood y Swain, 2002; Smoll et al., 2007). De hecho, existe cierta tendencia en los clubes y en los entrenadores a relacionarse lo menos posible con las familias, ya que las perciben como amenaza o intromisión en su trabajo (Santamaría, 2019). Todo ello, contrasta con la encuesta realizada por Buceta et al. (2015) en la que padres y madres reflejaron la necesidad de adquirir ciertas competencias emocionales que les permitieran regular sus emociones e influir, en consecuencia, de una manera adecuada en sus hijos deportistas. Por todo ello, se comparte la necesidad señalada por Harwood y Knigh (2015) de diseñar y aplicar intervenciones, en el ámbito deportivo, que satisfagan las necesidades educativas y de apoyo de las familias. Con todo ello, la presente tesis doctoral plantea el desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales de deportistas jóvenes, entrenadores y progenitores. Dicho programa se basa en la revisión y adaptación de los modelos competenciales y programas de intervención existentes y disponibles en la literatura científica.

3. HUNKITZEN: PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN EMOCIONAL DESDE UNA PERSPECTIVA SISTÉMICA EN EL DEPORTE FORMATIVO.

3.1 Revisión de la literatura científica

Previo al diseño y adaptación del programa fue necesario conocer los modelos principales de competencia emocional disponibles en la literatura científica, presentados en el Anexo 1. Posteriormente, los programas de intervención destinados a mejorar variables emocionales en el deporte fueron revisados, encontrando escasos programas citados en la literatura (Barlow y Banks, 2014; Campo et al., 2016; Crombie et al., 2011; Laborde et al., 2016). Además, dichos programas no se ajustaron en ocasiones a las características propuestas por Durlak et al. (2011) que todo programa debe seguir para garantizar la fiabilidad de la intervención.

Entre los programas encontrados, destaca el propuesto recientemente por Berastegui-Martínez y Lopez-Ubis (2022), quienes diseñaron y aplicaron un programa de intervención cuyo objetivo era mejorar las competencias emocionales de deportistas profesionales. Los resultados mostraron que las deportistas que participaron en la intervención mejoraron la percepción y expresión emocional, así como la utilización de estrategias de regulación emocional adaptativas durante la competición.

No obstante, y como se ha constatado en este apartado, son escasos los programas destinados a promover el aprendizaje emocional en el contexto deportivo y, con frecuencia, estas intervenciones carecen del suficiente rigor científico y metodológico (Durlak et al., 2011). Además, los programas disponibles se centran fundamentalmente en el deporte de rendimiento y masculino, siendo escasa la centrada en deportistas jóvenes e incluyendo perspectiva de género. Por ello, se hizo necesaria la revisión de los programas de educación emocional desarrollados el ámbito educativo formal con el fin

de conocer intervenciones fiables que permitieran observar los contenidos trabajados y su posible adaptabilidad al entorno deportivo. Dicha revisión se presenta en el Anexo 2. A partir de las revisiones realizadas (Anexo 2) y siguiendo las recomendaciones de Mikolajczak (2009), el programa Hunkitzen se diseñó combinando las diferentes teorías y modelos que sustentan las competencias emocionales.

3.2 El programa de intervención Hunkitzen

3.2.1 Objetivos, destinatarios y contenidos del programa Hunkitzen.

Desde la visión más sistémica, en los modelos competenciales citados en la literatura (Anexo 2) se observa una tendencia a considerar la competencia emocional en sentido amplio (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; Goleman, 1996) que conduce al diseño de programas de intervención holísticos que abordan múltiples dimensiones emocionales. No obstante, en el contexto deportivo en etapas formativas no existe aún una cultura de educación emocional establecida (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018) debido, en parte, al desconocimiento y a que el tiempo disponible para integrar dichas intervenciones en el funcionamiento diario de los equipos deportivos no es muy extenso. Con ello, el programa de intervención Hunkitzen constituye una propuesta estratégica que pretende integrar el desarrollo de las competencias emocionales centrales y propuestas por la mayoría de los modelos competenciales citados en el funcionamiento diario de un equipo deportivo. Por lo tanto, se trata de una propuesta que no tiene pretensión de abordar todos los ámbitos de la competencia emocional sino de tratar de ir a lo central y satisfacer las principales necesidades emocionales de niños en el deporte de formación. En la Tabla 1 pueden observarse los objetivos y contenidos del programa, divididos en tres grandes competencias emocionales compuestas cada una de ellas por distintas micro-competencia.

Tabla 1.*Competencias y micro-competencias emocionales del programa Hunkitzen*

Competencia emocional	Micro-competencias
Competencia Intrapersonal	Observar y conocer las emociones en distintos momentos de la actividad deportiva.
	Observar los pensamientos en distintos momentos de la actividad deportiva.
	Observar el nivel de tensión corporal en distintos momentos de la actividad deportiva.
Competencia Interpersonal	Dar nombre a las emociones experimentadas en el contexto deportivo.
	Ser consciente de las emociones de los demás en el contexto deportivo.
	Desarrollar la empatía hacia compañeros en el contexto deportivo.
Regulación emocional	Favorecer el desarrollo de competencias de relación interpersonal: comunicación, cooperación, colaboración.
	Aprender y aplicar estrategias de regulación emocional: la respiración, relajación corporal y auto-diálogo.
	Desarrollar la capacidad para autorregularse emocionalmente y auto pacificarse en momentos de intensidad emocional.
	Influir positivamente en la regulación emocional de compañeros en el contexto deportivo.

Dada la relevancia de desarrollar las competencias emocionales en el contexto deportivo desde edades tempranas e involucrando a los principales agentes que intervienen en el contexto deportivo (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018; Sánchez-Calleja et al., 2016), el presente programa de intervención se centra en deportistas de 9 a 14 años, sus entrenadores y progenitores. En concreto, el objetivo principal del programa de intervención es contribuir al desarrollo de las competencias emocionales y ajuste psicológico de deportistas jóvenes, así como al desarrollo emocional de entrenadores y progenitores.

3.2.2 Características del programa Hunkitzen

En lo que respecta a las características, el programa de intervención siguió las directrices propuestas y recogidas bajo el acrónimo SAFE (*sequenced, active, focused*

and explicit) (Durlak et al., 2011) creado para valorar y potenciar el diseño de programas de educación emocional de calidad. Diversos autores han mostrado que los programas que cumplen con SAFE obtienen mejores resultados que aquellos que no lo cumplen (Molero et al., 2020). En concreto, estos programas se caracterizan por ser:

- Secuenciados (*sequenced*): se debe diseñar un programa con un conjunto planificado de actividades de manera que el desarrollo de determinadas competencias precede y sirve como base para el desarrollo de otras posteriores.
- Activos (*active*): los destinatarios de los programas de intervención deben actuar como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, para lo que se hace necesario el desarrollo de actividades prácticas.
- Focalizados (*focused*): se debe diseñar y centrar el programa de intervención en unos objetivos específicos que deben trabajarse con el tiempo suficiente.
- Explícitos (*explicit*): el programa se debe diseñar y tener como objetivo el desarrollo de determinadas competencias emocionales de acuerdo con un modelo teórico concreto.

Con todo ello, el programa de intervención Hunkitzen se centra en el trabajo progresivo de tres competencias emocionales que se encuentran interrelacionadas (intrapersonal, interpersonal y regulación emocional), se encuentra compuesto de actividades prácticas y experienciales, las actividades persiguen unos objetivos específicos y, por último, el programa de intervención ha sido creado de acuerdo con la revisión de modelos teóricos competenciales citados en la literatura científica.

3.2.3 Metodología y actividades del programa Hunkitzen

El programa Hunkitzen es implementado tanto por el equipo investigador como por los entrenadores y progenitores. Como se observa en la Tabla 2, los entrenadores y progenitores reciben, en un primer momento, la intervención y se les forma para que

lleven a cabo las actividades con deportistas. Posteriormente, los entrenadores previamente formados, aplican las actividades del manual Hunkitzen con sus deportistas jóvenes en el contexto deportivo y los progenitores realizan seguimiento en el contexto familiar. A lo largo de todo este proceso, el equipo investigador proporciona apoyo y realiza seguimiento para solventar dudas que puedan surgir a lo largo de la aplicación del programa con deportistas jóvenes. Dicho seguimiento se realizó online y, en ocasiones, de manera presencial.

Tabla 2.

Planificación y secuenciación del programa Hunkitzen

Tipo de actividad	Momento de implantación	Responsable implantación	Destinatarios	Número sesiones	Duración sesión	Periodicidad
Formación e intervención	Mes 1	Equipo investigador	Entrenadores	3	90 minutos	1 sesión por semana
Formación e intervención	Mes 2	Equipo investigador	Progenitores	3	90 minutos	1 sesión por semana
Intervención	Mes 2, 3 y 4.	Entrenadores Familias	Deportistas	10	30 minutos	1 sesión por semana

Para trabajar las tres competencias emocionales mencionadas y lograr los objetivos propuestos, el programa Hunkitzen se compone de diferentes actividades formativas. En la Tabla 3 pueden observarse las actividades que componen el programa Hunkitzen. En el Anexo 3 se encuentra recogido el desarrollo del programa al completo para deportistas. Por último, los Anexos 4 y 5 recogen las actividades que componen el programa de intervención para entrenadores y progenitores respectivamente. Además, una vez finalizada la intervención, se ofrece la posibilidad a todos los participantes de leer un libro elaborado por el doctorando como actividad de seguimiento (Aguinaga, 2022). El libro trata de contribuir a la revisión de las competencias emocionales trabajadas a lo largo de la implementación del programa Hunkitzen.

Tabla 3.*Descripción breve de las actividades del programa Hunkitzen*

Participantes	Dirigida	Competencia	Objetivo de la sesión	Breve descripción de la actividad	Referencia
Entrenadores	Equipo investigador	Intrapersonal	Conocer las emociones de entrenadores en el contexto deportivo	Introducción a las emociones que sienten los entrenadores y énfasis en situaciones antecedentes, consecuencias y estrategias de regulación	Egokitzen (“Manejo del conflicto”) (Martínez-Pampliega et al., 2014)
Entrenadores	Equipo investigador	Interpersonal Regulación emocional	Aprender y trabajar estrategias de regulación emocional	Conocimiento del auto-diálogo y búsqueda de palabras clave para serenarse. Práctica guiada de respiración y relajación	TREVA Programme (López-González, 2013)
Entrenadores	Equipo investigador	Clima de entrenamiento	Aprender la importancia del clima de apoyo a la autonomía para facilitar la competencia emocional de deportistas	Juego de roles ejemplificando liderazgos autoritarios y de apoyo a la autonomía y su influencia en el desarrollo emocional de deportistas	SDT (Deci & Ryan, 2000)
Progenitores	Equipo investigador	Intrapersonal	Conocer las emociones de progenitores en el contexto deportivo	Introducción a las emociones que sienten los progenitores y énfasis en situaciones antecedentes, consecuencias y estrategias de regulación	Egokitzen (“Manejo del conflicto”) (Martínez-Pampliega et al., 2014)
Progenitores	Equipo investigador	Interpersonal	Aprender y trabajar estrategias de regulación emocional	Conocimiento del auto-diálogo y búsqueda de palabras clave para serenarse. Práctica guiada de respiración y relajación	TREVA Programme (López-González, 2013)
Progenitores	Equipo investigador	Socialización emocional	Trabajar el proceso a través del cual los progenitores transmiten su conocimiento sobre las emociones	Juego de roles ejemplificando diversos estilos de socialización y su influencia en el desarrollo emocional de hijos	ERPS (Paterson et al., 2012)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal	Definir las emociones y comenzar a nombrar las emociones básicas presentes en el contexto deportivo	Colocar en una cartulina fotografías de deportistas que expresen las emociones básicas	PREDEMA Programme (“Listado de emociones”) (Montoya et al., 2016)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Interpersonal	Conocer las sensaciones fisiológicas y pensamientos asociados a determinadas emociones que cada persona experimenta	Visualizar una situación deportiva emocionalmente intensa y que los deportistas colorean las zonas del cuerpo en la que resuenan dichas emociones	TREVA Programme (“Stop”) (López-González, 2013)

Deportistas	Entrenadores	Interpersonal	Desarrollar la empatía hacia compañeros de equipo y conocer las dificultades que experimentan	Jugar en una posición del campo distinta a la habitual para conocer las dificultades que experimentan otros compañeros	RULER Programme (“ <i>Blue print</i> ”) (Maurer & Brackett, 2004)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Interpersonal	Contribuir al autoconocimiento de cada deportista, así como generar emociones agradables en compañeros	Escribir cada integrante del equipo de forma anónima comentarios positivos sobre otro compañero en un buzón	PREDEMA Programme (“El mejor regalo”) (Montoya et al., 2016)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Interpersonal Regulación emocional	Conocer situaciones del contexto deportivo que generan emociones intensas, la manera en la que se expresan y estrategias de regulación emocional que los deportistas conozcan	Utilizar los elementos de una olla para facilitar el conocimiento emocional, incluyendo disparadores (fuego), sensaciones (agua) y estrategias de regulación emocional (válvula de escape).	GROP Programme (“El semáforo”) (Renom, 2007)
Deportistas	Entrenadores	Regulación emocional	Aprender la respiración consciente y diafragmática como estrategias clave de regulación emocional	Utilizar la frecuencia respiratoria para trabajar la respiración consciente y diafragmática	TREVA Programme (“Atención a la respiración”) (López-González, 2013)
Deportistas	Entrenadores	Interpersonal Regulación emocional	Favorecer la utilización de la comunicación asertiva como estrategia de resolución de conflictos y regulación emocional	Hacer que los deportistas unan sus manos y animar a que a través de la comunicación encuentren la manera de separarse	GROP Programme (“ <i>Actuando con asertividad</i> ”) (Renom, 2007)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Regulación emocional	Ser consciente del diálogo interno y de su influencia en la regulación emocional	Conocimiento del auto-diálogo habitual y búsqueda de palabras clave para serenarse	FORTIUS programme (“Yo controlo”) (Méndez-Carrillo et al., 2012)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Regulación emocional	Trabajar y aplicar las estrategias de regulación emocional aprendidas a lo largo del programa en el contexto deportivo	Diseñar una tarea de entrenamiento en la que un equipo se vea desfavorecido por las decisiones arbitrales	GROP Programme (“Vamos al teatro”) (Renom, 2007)
Deportistas	Entrenadores	Intrapersonal Interpersonal Regulación emocional	Recordar los aprendizajes obtenidos a lo largo del programa	Utilizar los elementos de un barco y mar (olas, viento y remos) para resumir los aprendizajes logrados y desarrollar compromiso para aplicar lo aprendido	FORTIUS programme (“Cuanto más practique, mejor seré”) (Méndez-Carrillo et al., 2012)

3. CONCLUSIONES TEÓRICAS

A lo largo del presente trabajo se ha definido la educación emocional y se ha resaltado la importancia de desarrollar competencias emocionales en la infancia y en diferentes contextos. Concretamente, se ha propuesto el deporte como un ámbito en el que contribuir al desarrollo de competencias emocionales de los deportistas (Bisquerra, 2011). Siguiendo las directrices propuestas por varios autores, se ha constatado la necesidad de diseñar programas de intervención cuyo objetivo sea mejorar las competencias emocionales de deportistas jóvenes, involucrando para ello a entrenadores y familias (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018). Por último, tras una revisión de la literatura científica disponible se ha propuesto un programa de intervención cuyo principal objetivo es mejorar las competencias emocionales de deportistas jóvenes, entrenadores y progenitores. A partir de lo mencionado, los objetivos de la presente investigación son:

- Aumentar el conocimiento sobre el papel de entrenadores y familias en el desarrollo emocional de deportistas jóvenes.
- Evaluar la eficacia del programa de intervención en deportistas jóvenes, entrenadores y familias.
- Contribuir a la comprensión de las diferencias en cuanto a género con respecto al papel de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de deportistas jóvenes.

Para la consecución de tales objetivos, este estudio seguirá el modelo de investigación-acción (León y Montero, 2020). La investigación-acción, término acuñado por el psicólogo Kurt Lewin, es un método basado en la sucesión de planificación, acción, observación y reflexión de una realidad concreta (González et al., 2016). En este método, la propuesta de trabajo surge desde la práctica y no desde una perspectiva teórica. Esto

permite un mayor acercamiento a la realidad objeto de estudio ya que el desarrollo de hipótesis surge de las necesidades detectadas en el propio contexto en el que se quiere intervenir (Delorme, 1985). Todo ello, favorece la integración entre teoría y práctica y entre intervención e investigación (Lewin, 1946).

El método de investigación investigación-acción CIPP (*context, input, process y product*) propuesto por Stufflebeam (2003) constituye un marco integral caracterizado por buscar evaluaciones comprensivas y globales. De acuerdo con Stufflebeam, el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino mejorar. Por ello, el método de investigación-acción CIPP está orientado al uso de la información proveniente del análisis que es, a su vez, aplicada al propio proceso. El objetivo principal es, maximizar los resultados para intervenir nuevamente en el proceso. El modelo diferencia, en el proceso de implementación, cuatro tipos de evaluaciones:

- Evaluación del contexto: consiste en un análisis de la situación y realidad objeto de estudio para establecer sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y valorar si los objetivos planteados son congruentes con las necesidades detectadas.
- Evaluación del *input* o entrada: el objetivo es identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto antes de poner en práctica el programa, incluyendo los enfoques alternativos del programa, la planificación y la viabilidad de los presupuestos para satisfacer las necesidades y alcanzar los objetivos.
- Evaluación del proceso: su objetivo es lograr congruencia entre lo planificado y la realidad objeto de estudio, identificando y corrigiendo los defectos de planificación, procedimiento o realización mientras se está aplicando.

- Evaluación del producto: el propósito es identificar y evaluar los resultados a corto y largo plazo, y relacionarlos con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso.

La implementación de dicho modelo permite evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación del programa y el programa en sí mismo. De esta forma, se muestran en la Tabla 2 las fases de la investigación-acción que seguirá el presente trabajo.

Tabla 2.

Fases de la investigación-acción en la presente investigación

Fase	Sub-fases
Observación de la realidad y diagnóstico	Observación y análisis de la realidad objeto de estudio: los equipos deportivos
Formulación de la hipótesis-acción	Formulación de hipótesis-acción en función del diagnóstico realizado y las necesidades detectadas en los equipos deportivos y los objetivos del estudio
Diseño del programa de intervención adaptado al deporte formativo	Elaboración del marco teórico Diseño y adaptación del programa de intervención en el ámbito deportivo de formación
Implementación del programa	Intervención con entrenadores Intervención con familias Intervención con equipos deportivos
Evaluación, análisis y presentación de los resultados	Evaluación de contexto Evaluación de input o entradas Evaluación de proceso: seguimiento por parte del equipo investigador durante la implementación del programa. Evaluación de producto: medidas pre y post en grupo experimental y control tras la implementación del programa.
Seguimiento y conclusiones	Evaluación de sostenibilidad Evaluación de transportabilidad Evaluación global del programa

²CAPÍTULO II: ESTUDIOS EMPÍRICOS

² Los artículos publicados e incluidos en este capítulo siguen las normas propias de cada revista

1. ESTUDIO I:

The coach's role in young athletes' emotional competence and psychological well-being

Aguinaga, I., Martínez-Pampliega, A., Santamaría, T. & Merino, L. (2023). The coach's role in young athletes' emotional competence and psychological well-being. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 136-151.



The Coach's Role in Young Athletes' Emotional Competence and Psychological Well-being

Iñigo Aguinaga San José¹, Ana Martínez-Pampliega, Txemi Santamaría and Laura Merino Ramos

Science and Health Department, University of Deusto, Bilbao, Spain

This paper presents a model that analyses the relationship between the coach's emotional competences and the training climate as predictors of the youngsters' emotional competences and psychological well-being. In the present study, 309 athletes and 17 coaches participated in the study. A general predictive model was estimated with path analysis and the maximum robust likelihood (MLR) estimation method. The results showed that the coach's emotional competences are associated with autonomy-supportive climates ($\beta = .15, p < .005$). This climate is related to youth's emotional competences ($\beta = .30, p < .005$) and lower emotional ($\beta = -.27, p < .005$), behavioural ($\beta = -.51, p < .005$), and social ($\beta = -.33, p < .005$) symptomatology. These results have important practical implications in designing interventions that promote coaches' emotional competences given its association with autonomy-supportive climates, which in turn are related to athletes' emotional competences and psychological well-being.

Keywords: coaching, athletes, autonomy-supportive climate, mental health, well-being.

First submission 20th September 2022; Accepted for publication 21st March 2023

Introduction

Sports have long been considered as an ideal context for the healthy development of young people (Weiss, 2016). Its interactive, emotional, and social nature offers multiple opportunities to promote the growth of the people who practice it (Danish et al., 2004; Hellison et al., 2007). Various studies have shown how, through

1

Corresponding author. Email address: i.aguinaga@deusto.es

<https://doi.org/10.56300/MCUE4028>

ISSN 2073 7629

© 2023 CRES

Volume 15, Number 1, April 2023

pp 136

sports, young people acquire multiple life skills,-behavioural, cognitive, intrapersonal and interpersonal competences, - necessary to cope with daily demands (Cronin & Allen, 2015; Johnston et al., 2013). Among the life skills that young people can develop through sports are emotional competences (Johnston et al., 2013), which are defined as “a set of knowledge, abilities, skills, and attitudes necessary to understand, express, and regulate emotional phenomena appropriately” (Bisquerra, 2003, p. 22). According to Kopp and Jekauc (2018), emotions in sports influence athletes’ perceptions, cognition, neurophysiology, behaviour, motor expression, feelings, and decision making. These do not only facilitate their learning (Bisquerra & Pérez, 2007) and performance (Beedie et al., 2000; Jekauc & Brand, 2017) but their well-being as well (Laborde et al., 2016). Meta-analytical studies (Kopp & Jekauc, 2018) and systematic reviews (Laborde et al., 2016; Magrum et al., 2019) have supported these conclusions, highlighting the relationship between athletes’ development of emotional competences and lower levels of anxiety, more positive emotions, adequate coping strategies, happiness, and satisfaction with life.

Although sports can contribute to practitioners’ emotional development and, consequently, well-being (Ajamil et al., 2017; Hansen et al., 2003), its positive effects will depend on how the sports activity is oriented (Benedicto & De Los Fayos, 2003). Young people may have different experiences during their sports practice, with both positive and negative emotional consequences (Broh, 2002; Mahoney, 2000). Therefore, it is necessary to continue exploring the mechanisms through which sports practice promotes positive emotional competences by identifying the respective predictors and benefits of these competences (Cronin & Allen, 2015).

The ability to develop emotional competences through sports practice in the initiation stages depends, to a large extent, on the figure of the coach (Aguado et al., 2015). In this sense, the coach’s behaviour, their relationship with the athletes, and the way they communicate affect young athletes’ training process (Ramírez et al., 2016). However, despite the coach’s influence on their athletes, few studies have focused on their role in transmitting emotional competences (Estero, 2008; Sánchez et al., 2001; Villora et al., 2009).

As Watson and Kleinert (2019) point out, coaches’ emotional competences influence both the intrapersonal and interpersonal levels. On the one hand, they allow coaches to properly understand and regulate their own emotions, demonstrate emotional stability, and positively influence their athletes (Becker, 2009). On the other hand, the development of emotional competences influences the ability to correctly perceive and understand other people’s emotions, which helps them infer athletes’ intentions and act according to their needs (Lorimer, 2013). In fact, Watson and Kleinert (2019) observed that, compared to competent coaches, coaches who were not emotionally competent tended to mistakenly consider that the needs of their athletes were satisfied when, in fact, they were not. On the contrary, emotionally competent coaches constantly tried to create training climates that satisfied the needs and improved the psychological well-being of their athletes (Watson & Kleinert, 2019). They could recognize, process, and modulate their behaviour according to the emotional information received. Studies have also shown that, when coaches generate training climates according to their athletes’ needs, they have a greater impact on their athletes’ level of learning (Afkhani et

al., 2011; Thelwell et al., 2008). The athletes, in turn, show more prosocial behaviors (Andrews, 2014) and more adaptive leadership skills (Hwang et al., 2013; Lobinger & Heisler, 2016). These studies show that not only does coaches' emotional competences lead to the creation of training climates that facilitate youngsters' development, but that these coach-created climates are critical to understanding the development of athletes' emotional competences.

The process through which, by their behaviour and interaction, coaches generate favourable climates for the development of young athletes, has been analysed mainly from two theoretical frameworks: the achievement goal theory (AGT) (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989) and the self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 1985, 2000). The AGT proposes that the coach can create a climate oriented to the task or the outcome. When coaches create a task-oriented environment, as opposed to an outcome-oriented one, they value the effort of their athletes, focus their attention on aspects of learning, take the athletes' point of view into account, and promote positive personal relationships (Newton et al., 2000). The SDT proposes that the coach can generate controlling climates or autonomy-supportive climates for the athletes. Coaches who support autonomy, as opposed to controllers, justify the tasks, create a non-controlling environment by offering a choice, allowing athletes to take the initiative and work independently, and they recognize the athlete's feelings (Mageau & Vallerand, 2003). Authors such as Sáenz-López et al. (2017) have shown that the autonomy-supportive climate is significantly related to the task-oriented climate.

Based on the principles and theoretical concepts of AGT (Nicholls, 1989) and SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000), Duda (2013) presented a multidimensional model of empowering and disempowering motivational climate in sports. Within this model, a motivational climate that is task-involving, autonomy and socially supportive, might be considered empowering (Solstad et al., 2018). In contrast, a disempowering climate is created when ego-involving and controlling features guide the behaviour of coaches. The literature encourages the creation of empowering as opposed to disempowering climates as they have been linked to athletes' greater satisfaction of psychological needs and psychological well-being, and negatively correlated with athlete burnout (Balaguer et al., 2012; Cronin & Allen, 2015; Duda, 2013; Smith et al., 2007). Such studies show that a motivational climate in which the coach shows more empathy, facilitates communication, and recognizes and accepts athletes' feelings is ideal for youngsters' emotional development.

Finally, although acquiring emotional competences has an essential link to positive development and well-being (Humphrey et al., 2011; Pérez & Filella, 2019), particularly in specific stages of development such as the transition from childhood to adolescence (Sánchez-Calleja et al., 2016). At this stage, changes, tensions, and conflicts can contribute to adolescents' emotional instability and discouragement (Filella-Guiu et al., 2014; González & Villanueva, 2014). If emotional competences are present at these early stages of the life cycle, adolescents would be manage these changes, tensions, and emotional problems more appropriately, leading to greater psychological well-being (Sánchez-Calleja et al., 2016; Extremera and Fernández-Berrocal, 2004). Emotional education before adolescence has been shown to promote positive adolescent development, contributing to personal and social well-being through resilience, self-efficacy, identity, hope about the future,

and prosocial behaviour (Catalano et al., 2004; Extremera et al., 2011). However, the relationship between emotional competences and psychological development and well-being in these early stages of development has received little attention in sports practice (Buñuel et al., 2020).

In conclusion, understanding emotional competences in sports practice should consider the relationship between the coach's emotional competences and the autonomy-supportive training climate as predictors of youngsters' emotional competences, as well as the role of these competences in the athletes' psychological well-being. The present study adopts a systemic stance and aims to understand the coach's role in athletes' acquisition of emotional competences and their psychological well-being. A secondary objective is to examine whether these associations are moderated by sex and age of child and adolescent athletes. Although gender differences in emotional competences are a controversial topic in the literature, some research has found differences in the stages of childhood and adolescence (Harrod & Scheer, 2005; Santesso et al., 2006), indicating that girls are more emotionally competent than boys (Heras Sevilla et al., 2016). On the other hand, authors such as Mayer et al. (2003) and López-González and Oriol (2016) propose that emotional competences increase with age and cognitive ability. The existing heterogeneity may explain these evolutionary differences between children and adolescents aged 9 to 14 years (Rodas Martínez, 2016). However, as some authors (Tsaousi & Kazi, 2013) point out, there are not enough studies to elucidate the possible differences in terms of emotional competences.

In the present study we hypothesise that the coach's emotional competences will be positively associated with creating an autonomy-supportive climate. This climate, in turn, will be positively related to athletes' emotional competences and, consequently, greater psychological well-being. As a secondary objective, we expect gender and age to moderate this relationship, such that the female and the older participants will show higher emotional competences.

Method

Participants

The sample comprised 309 athletes and 17 coaches belonging to 5 soccer clubs in the Basque Autonomous Community. Of the total, 166 were boys, 139 girls, and 4 did not define themselves as either boys or girls. Figure 1 shows a more detailed description of the gender distribution of athletes by club. Athletes were aged between 9 and 14, the boys' average age being 11.59 (SD = 1.10), and the girls' 11.37 (SD = 1.17). A total of 53.4% of the participants were adolescents born in 2009 and 2008, and 46.6% children born in 2010 and 2011. The sample had played in a soccer team for an average of 4.76 years (SD = 2.32). Five of the coaches were females (mean age 24.20) and 12 males (mean age 29.67) with overall age ranging from 19 to 43 years. The average number of years of training a sports team was 3.29 (SD = 1.09). According to this sample, the study guarantees a maximum margin of error of 5.58% assuming a 95% confidence level.

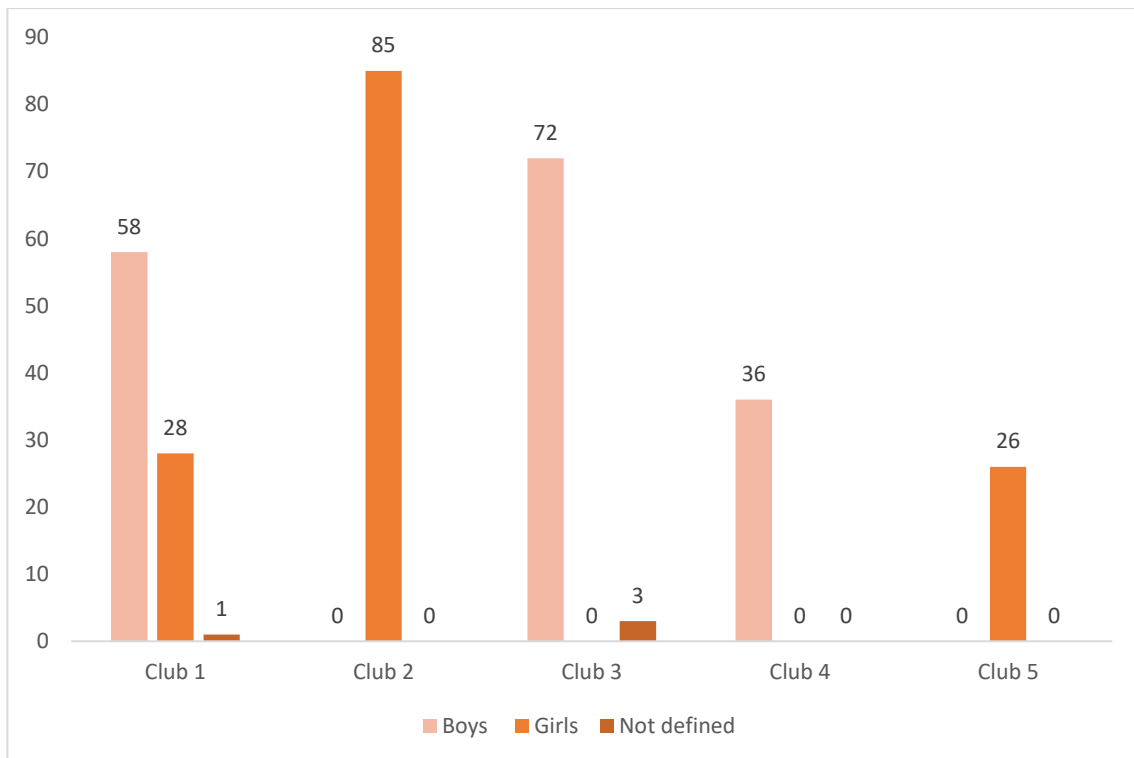


Figure 1. Gender distribution of athletes by club

Procedure

A convenience sampling method was used, with different clubs of Bizkaia in the juvenile and children's categories invited to participate. Subsequently, we informed the families from the clubs who agreed to the objectives and characteristics of the study and provided the contact details of the researchers to resolve any doubts that might arise. Following parental consent, the questionnaires were administered to the coaches and athletes of all the clubs on the same day, at the facilities of each club. Before administering the questionnaires, we explained the conditions of voluntary participation, confidentiality, and anonymity. Questionnaire completion required approximately 15 minutes. The data management followed the guidelines established by Organic Law 3/2018 on the Protection of Personal Data. There was no economic remuneration for participation in the study.

Instruments

Sociodemographic questionnaire. This included information on the following variables: age, sex, club, and years playing soccer with a sports team.

Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000, adapted to Spanish by Ferrándiz et al., 2012). This self-assessment scale was completed by young athletes to measure their emotional competence. It consists of 60 items divided into five scales rated on a Likert scale ranging from 1 (it never happens to me) to 4 (it always happens to me). In the present study, we used 30 items corresponding to the dimensions of Interpersonal Skills (e.g. "It is hard to talk about my deep feelings") Intrapersonal Skills

(e.g. “I am good at understanding the way other people feel”) and Stress Management (e.g. “I can talk easily about my feelings”). The scale has been validated with a Spanish adolescent sample by Ferrándiz et al. (2012) in which the concurrent validity was confirmed and adequate reliability was established for each dimension (Cronbach's alpha from .63 to .80). Similar values were found in the present research with a McDonald Omega of .75 for the Interpersonal Skills, .71 for Intrapersonal Skills, and .75 for Stress Management.

Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur et al. 2013, adapted to Spanish by Páez et al., 2016). This self-assessment instrument was completed by coaches to measure their emotional competence. It consists of 50 items divided into two scales: Intrapersonal (e.g., “When I am touched by something, I immediately know what I feel”) and Interpersonal Competence (e.g., “I often take the wrong attitude to people because I was not aware of their emotional state). Items are rated on a Likert scale ranging from 1 (totally agree) to 7 (totally disagree). Páez et al., (2016) validated the scale in a Spanish sample in which the concurrent validity was confirmed and adequate reliability in the Intrapersonal (Cronbach alpha of .85) and Interpersonal (Cronbach alpha of .87) scales was observed. The overall reliability of the questionnaire in the present study followed the same behaviour with a McDonald Omega of .78 and .81 for the Intrapersonal and Interpersonal scales respectively.

Strengths and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997; adapted to Spanish by Rodríguez-Hernández, 2014). This scale was completed by athletes to measure their psychological well-being, operationalised through the 15 items that make up the subscales of Emotional Symptomatology (e.g., “I get a lot of headaches, stomach-aches or sickness”), Behavioural Problems (e.g., “I fight a lot. I can make other people do what I want”), and Peer Problems (e.g., “I am usually on my own. I generally play alone or keep to myself”). Items are rated on a Likert scale with three response options: 0 (no, not at all), 1 (sometimes), and 2 (yes, always). Different studies have analysed the validity of the scale in the Spanish population, confirming criterion validity and observing both discrete and adequate reliability in the dimensions of Emotional Symptomatology, Conduct Problems and Problems with Peers (Cronbach’s alpha range from .56 to .71 and McDonald’s Omega from .83 to .87) (Español-Martín et al., 2020; Ortuno-Sierra et al., 2015). The internal consistency observed in the present research was moderate and similar to the one reported by Ortuno-Sierra et al. (2015) in Spanish adolescent population, with a McDonald Omega of .55 for Emotional Symptomatology, .58 for Behavioural Problems, and .54 for Peer Problems.

Sport Climate Questionnaire (Balaguer et al., 2009). This questionnaire was completed by athletes to measure their perception of the degree of autonomy support provided by their coaches. We used the reduced 6-item version, where responses are rated on a 7-point Likert scale ranging from 1 (totally disagree) to 7 (totally agree). The questions included items such as, “I feel understood by my coach”. Balaguer et al. (2009) confirmed the convergent validity and reliability of the reduced version of this scale in a sample of Spanish athletes with a Cronbach alpha of .93. The internal consistency of the reduced 6-item version in the present research was also high with a McDonald Omega of .84.

Results

The general predictive model of analysis included paths going from the coach's emotional competences to the generated autonomy climate, from the autonomy climate to the athletes' emotional competences, and, finally, from the athletes' emotional competences to the subscales of Emotional Symptomatology, Behavioural Problems, and Problems with Peers. The model, which considered correlations between the dependent variables, showed adequate fit ($\chi^2(7, N = 309) = 8.58, p = .28, RMSEA = 0.027$ (90% CI [0.0, 0.078]), NNFI = 0.99, CFI = 0.99, SRMR = 0.035). Figure 1 shows the main parameters of the final model. The paths of all the variables were statistically significant ($p < .05$). Specifically, the coach's emotional competences were associated with an autonomy-supportive climate. The coach-created autonomy-supportive climate was related to the young athletes' emotional competences, while the athletes' emotional competences were associated with a decrease in Emotional Symptomatology, Behavioural Problems, and Problems with Peers.

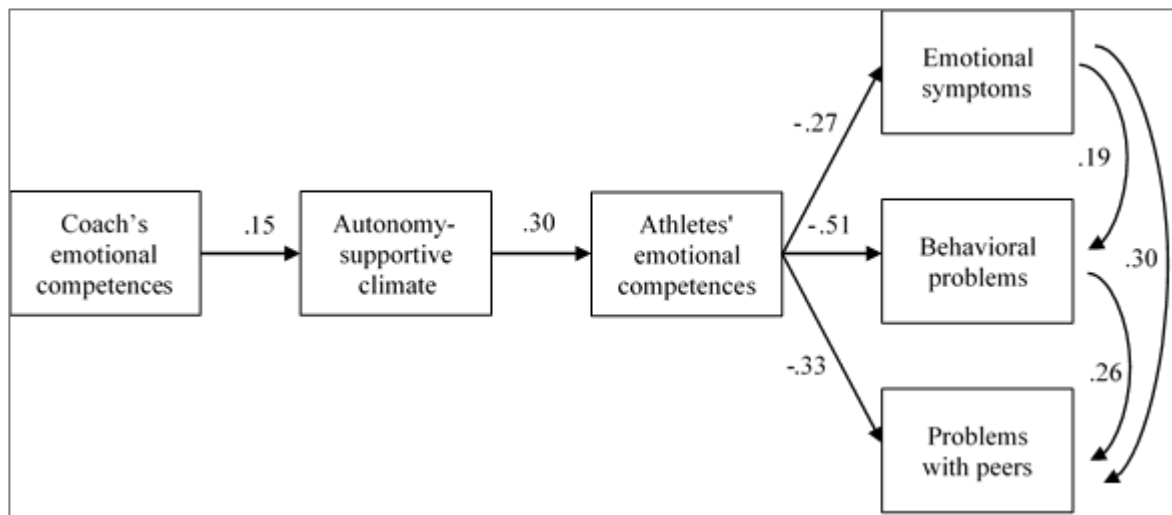


Figure 2. Predictive model for coaches' emotional competences and autonomy climate, and athletes' emotional competences, emotional symptoms, behavioural problems, and problems with peers.

Sex and age differences

The invariance of the model according to sex was then examined, excluding from the analysis those participants who did not define themselves as boys or girls. The unrestricted model on all parameters showed good fit indices ($\chi^2(14, N = 309) = 11.35, p = .66, RMSEA = 0.02$ (90% CI [0.0, 0.06]), NNFI = 0.99, CFI = 0.99, SRMR = 0.045). This model was compared to a restricted model in which paths were constrained to be equal in both subsamples. This imposition did not increase the value of χ^2 significantly ($\Delta\chi^2[5, N = 309] = 7.23, p = .20$).

A similar procedure was performed to analyse invariance as a function of age (children aged 9-11 years vs. adolescents aged 12-14 years). The unrestricted model showed good fit indices ($\chi^2(14, N = 309) = 23.49, p = .05, RMSEA = 0.066$ (90% CI [0.0, 0.11]), NNFI = 0.93, CFI = 0.97, SRMR = 0.062). This restricted model increased the value of χ^2 significantly ($\Delta\chi^2[5, N = 309] = 12.98, p < .05$), indicating that the model

differed between child and adolescent athletes. Finally, individual paths were studied to determine where the differences between the models were.

The difference in the path between the coaches' emotional competences and the coach-created autonomy-supportive climate was statistically significant and higher in the subgroup of older athletes than in the younger ones ($\beta = 0.10$ [SE = 0.02]; $p < .05$ vs. $\beta = 0.01$ [SE = 0.02], $p > .05$; $\Delta\chi^2$ [1, N = 309] = 12.12, $p < .001$). The rest of paths were not statistically significant, either between the autonomy-supportive climate and the athletes' emotional competences ($\beta = 0.48$ [SE = 0.11]; $p < .05$ vs. $\beta = 0.47$ [SE = 0.14], $p > .05$), or between the athletes' emotional competences and their Emotional Symptomatology ($\beta = -0.06$ [SE = 0.01], $p < .05$ vs. $\beta = -0.04$ [SE = 0.01], $p > .05$).

Discussion

The present study explored the mechanisms underlying how sports practice promotes positive emotional competences by seeking to identify the predictors of these competences and the benefits of their acquisition. We found that the coach's emotional competences and the coach-created autonomy-supportive climate relate to the athletes' emotional competences and, consequently, to their psychological well-being. Previous research has already shown that the greater the coach's emotional competence, the greater their sensitivity to the needs of their athletes (Lorimer, 2013; Watson & Kleinert, 2019). However, to our knowledge this is the first study to find a relationship between emotionally competent coaches and the creation of climates that support athletes' autonomy. These data support the Self Determination Theory (Ryan & Deci, 2017), which highlights the relevance of contexts that promote people's autonomy to meet their basic needs.

On the other hand, the autonomy-supportive climate was associated with the athletes' emotional competences. This result is consistent with existing literature (Mageau and Vallerand, 2003, Smith et al. (2007) and the multidimensional model of empowering and disempowering motivational climate (Duda 2013). According to these authors, autonomy-supportive coaches, in contrast to coaches who generate controlling climates (Bartholomew et al., 2011; Mars et al., 2017), recognize their athletes' feelings and allow the athletes to take the initiative, leading to a positive emotional experience as well as emotional competence (Buñuel et al., 2020).

The results of the present research showed that the athletes' emotional competences were related to fewer emotional symptoms, behavioural problems, problems with peers and, therefore, greater psychological well-being. These results reflect previous findings in non-sports samples, where emotional competences are related to a reduction in internalizing problems such as anxiety or depression, whilst externalizing problems such as aggression, behavioural problems, delinquency and substance use are associated with a lack of emotional competences (Durlak et al., 2010; Greenberg et al., 2003; Martín Jorge et al., 2008; Wilson & Lepsey, 2007). Thus, the present study shows the need to generate training climates and interventions in the sports context aimed at improving athletes' emotional competences.

There were no statistically significant gender differences in the study, contrasting with the limited research to date, which indicates that females are more emotionally competent than males. This apparent contradiction requires further investigation (Heras Sevilla et al., 2016). However, the results obtained in this research could also lead us to hypothesize that, in the early stages of development as in the present study, there may be either no emotional competence differences or that the current educational process contributes to an emotional approximation between boys and girls. These aspects need to be confirmed in future research. We found a significant difference between the younger (9-11 years) and older athletes (12-14 year) (López-González & Oriol, 2016; Mayer et al., 2003), highlighting the need to consider children and adolescents differently in training programs and to adapt the contents according to the athletes' developmental stage.

The findings of the study need to be considered in the light of its limitations. Firstly, the participants were exclusively young soccer players and coaches for children and young people, so the results obtained cannot be generalised to other sports and ages. Further studies may replicate this research with different sports disciplines. Moreover, given the absence of validated instruments in sports, emotional competences were analysed through a generic instrument that might not adequately identify emotional competences and specific well-being related specifically to sports practice. In fact, the subscales of the SDQ scale did not reach the recommended values to ensure reliability (Nunnally, 1978). The homogeneity of the sample or the small number of items in each subscale, might be affecting the discrete levels of reliability found in the present study. It has also been suggested that reliability of the SDQ scores could be improved by using a five Likert response format (Lozano et al., 2008). Finally, the present correlational study only examined the relationships between the above-mentioned variables, and we recommend a longitudinal design to analyse causal relationships and the maintenance of the relationships over time.

Despite these limitations, the results of the present study contribute to our understanding of how the coach can influence the athletes' emotional and psychological well-being. Likewise, the conclusions obtained have a direct application in professional practice. Firstly, the findings highlight the importance of sports psychology as a discipline that enhances not only sports performance but also its practitioners' well-being. Secondly, coaches need to acquire skills that favour their emotional competence, given its role in developing autonomy-supportive climates that positively influence athletes' emotional and psychological well-being. Thirdly, age differences suggest the need for training to be tailored according to developmental needs (Tsaousis & Kazi, 2013).

Disclosure

This is to confirm that the authors of this paper do not have any conflict of interest.

References

- Afkhami, E., Mokhtari, P., Tojjari, F., Bashiri, M., & Salehian, M. H. (2011). Relationship between emotional intelligence and coaching efficacy in coaches. *Annals of Biological Research*, 2(4), 469-475.
- Aguado, R. M., Garzarán, A. P., & Fernández, J. M. G. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias [The transmission of values through sport. School sport and federated sport: relationships, bridges and possible transfers]. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (28), 276-284. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Ajamil, D. L., Idiákez, J. A., Jiménez, M. A., Alejandro, F. J. F., & Anguera, M. T. (2017). Fútbol: efectos de una unidad didáctica en la iniciación temprana [Soccer: The effects of a teaching unit on early initiation]. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(127), 59-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.06)
- Andrews, S. R. (2014). The relationship of emotional intelligence and coaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, A105-A106.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte [Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Sport Climate Questionnaire]. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1619-1629.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. <https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Becker, A. J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93-119. doi:10.1260/1747-9541.4.1.93
- Beedie, C. J., Terry, P. C., & Lane, A. M. (2000). The profile of mood states and athletic performance: Two meta-analyses. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12(1), 49-68. <https://doi.org/10.1080/10413200008404213>
- Benedicto, L. V., & De Los Fayos, E. J. G. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: propuesta de un sistema de actuación psicológica desde sus diversas áreas [Psychological intervention

- in a grassroots football club: proposal of a system of psychological action from its different areas]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2). <https://revistas.um.es/cpd/article/view/112391>
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida [Emotional education and basic life skills]. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales [The emotional competences]. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0062635
- Broh, B.A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why? *Sociology of Education*, 75(1), 69–95. doi:10.2307/3090254
- Buñuel, P. S. L., Ramos, V. H. D., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática [Basketball and emotions: A systematic review]. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(1), 73-84.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Cronin, L. D., & Allen, J. B. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *The Sport Psychologist*, 29(1), 62-71. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0045>
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38-49. <https://doi.org/10.1080/04419057.2004.9674365>
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- Duda, J. L. Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement-motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Sixto, L., Valero, S., ... & Bosch, R. (2021). Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties and normative data for Spanish 5-to 17-year-olds. *Assessment*, 28(5), 1445-1458.

- Estero, J. L. A. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto [The process of sports training in the initiation to collective sports based on the characteristics of the expert athlete]. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (13), 28-32.
<https://doi.org/10.47197/retos.v0i13.35024>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado [The importance of developing emotional intelligence in teachers]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., Ruiz-Aranda, D., Pineda-Galán, C., & Salguero, J. M. (2011). Emotional intelligence and its relation with hedonic and eudaimonic well-being: A prospective study. *Personality and Individual Differences*, 51(1), 11-16. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.02.029>
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M. J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria [Results of the application of an emotional education program in Primary Education]. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147.
<https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- González, R. & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* [Resources to educate in emotions. From theory to action]. Pirámide.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.6-7.466>
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503.
- Hellison, D., Martinek, T., & Walsh, D. (2007). Sport and responsible leadership among youth. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 49-60). Routledge.
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas [Emotional development in childhood. A study on the emotional competences of children]. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 1(1), 67.
- Hwang, S., Feltz, D. L., & Lee, J. D. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership

style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292-306.

<https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.763489>

- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4), 617-637.
<https://doi.org/10.1177/0013164410382896>
- Jekauc, D., & Brand, R. (2017). How do emotions and feelings regulate physical activity? *Frontiers in Psychology*, 8, 1145. <https://doi.org/10.3389/978-2-88945-271-2>
- Johnston, J., Harwood, C., & Minniti, A. M. (2013). Positive youth development in swimming: Clarification and consensus of key psychosocial assets. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 392-411.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2012.747571>
- Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: A meta-analytical investigation. *Sports*, 6(4), 175. <https://doi.org/10.3390/sports6040175>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874.
<https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- Lobinger, B., & Heisler, S. (2016). The link between emotional intelligence and leadership in soccer coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(S1), S33.
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students [La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria]. *Cultura y Educación*, 28(1), 130-156.
- Lorimer, R. (2013). The development of empathic accuracy in sports coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*, 4(1), 26-33. <https://doi.org/10.1080/21520704.2012.706696>
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2008). Effect of the number of response categories on the reliability and validity of rating scales. *Methodology*, 4(2), 73-79.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>
- Magrum, E. D., Waller, S., Campbell, S., & Schempp, P. G. (2019). Emotional intelligence in sport: A ten-year review (2008-2018). *International Journal of Coaching Science*, 13(2), 3-32.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development*, 71(2), 502-516. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00160>
- Mars, L., Castillo, I., López-Walle, J., & Balaguer, I. (2017). Estilo controlador del entrenador, frustración de las necesidades y malestar en futbolistas [Coach controlling style, frustration of needs, and discomfort in soccer players]. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 119-124.

- Martín Jorge, M. L., Harillo García, D. Á., & Mora Mérida, J. A. (2008). Relaciones entre inteligencia emocional y ajuste psicológico en una muestra de alumnos de enseñanza secundaria [Relationships between emotional intelligence and psychological adjustment in a sample of secondary school students]. *Ansiedad y Estrés*, *14*(1), 31–41.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, *3*, 97–105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, *18*(4), 275-290. <https://doi.org/10.1080/026404100365018>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Ortuno-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., i Riba, S. S., & Muniz, J. (2015). Screening mental health problems during adolescence: Psychometric properties of the Spanish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Adolescence*, *38*, 49-56.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española [Structure of the Profile of Emotional Competence (PEC) and its relationship with well-being, health and work stress, as well as with forms of regulation in a Spanish sample]. In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Chica, E. Escolano & A. Rodríguez. (Ed.), *Inteligencia emocional y bienestar II* [Emotional intelligence and well-being II] (pp. 676-689). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes [Emotional education for the development of emotional competences in children and adolescents]. *Praxis y Saber*, *10*(24), 23-44.
- Ramírez, J. V., Vega, D. M., Ruíz, J. R., & Vega, H. B. (2016). La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición [The educational communication of soccer coaches in competition]. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 17-21. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34393>
- Rodas Martínez, J. K. (2016). Los niños de edad escolar, en el conflicto del fenómeno del divorcio [School-age children, in the conflict of the phenomenon of divorce] (Undergraduate Thesis). Universidad de Cuenca, España.
- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Alvarez, E. J., & De las Cuevas-Castresana, C. (2014). Puntos de corte de la versión española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ) [Cut-off points of the Spanish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)]. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, *31*(3), 23-29.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Sáenz-López, P., Mateos, J. L., Almagro, B. J., & Conde, C. (2017). Apoyo a la autonomía, creencias implícitas de habilidad y metas de logro en jugadoras de baloncesto en formación [Autonomy support, implicit beliefs in skill and achievement goals in female training basketball players] *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 199-206.
- Sánchez, B. T., Márquez, S., & Martín, C. L. (2001). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva [Elements to analyze in the sports initiation process]. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (1), 9-15. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i1.35106>
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria [[Evaluation of the design of the AedEM Emotional Education program for Secondary Education]. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Santesso, D. L., Reker, D. L., Schmidt, L. A., y Segalowitz, S. J. (2006). Frontal Electroencephalogram Activation Asymmetry, Emotional Intelligence, and Externalizing Behaviors in 10-Year-Old Children. *Child Psychiatry y Human Development*, 36(3), 311-328. <https://doi.org/10.1007/s10578-005-0005-2>
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: Adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(6), 763-782. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.6.763>
- Solstad, B. E., Larsen, T. M. B., Holsen, I., Ivarsson, A., Ronglan, L. T., & Ommundsen, Y. (2018). Pre-to post-season differences in empowering and disempowering behaviours among youth football coaches: A sequential mixed-methods study. *Sports Coaching Review*, 7(2), 113-141.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., Weston, N. J., & Greenlees, I. A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(2), 224-235. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1612197X.2008.9671863>
- Tsaousis, I., & Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2012.08.016>
- Víllora, S. G., López, L. M. G., Jordan, O. R. C., & Moreno, D. S. M. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad [The concept of sports initiation today]. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 14-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>
- Watson, M., & Kleinert, J. (2019). The relationship between coaches' emotional intelligence and basic need satisfaction in athletes. *Sports Coaching Review*, 8(3), 224-242. <https://doi.org/10.1080/21640629.2018.1491669>
- Weiss, M. R. (2016). Old wine in a new bottle: Historical reflections on sport as a context for youth development. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 7-20). Routledge.

Wilson, S. J., & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2), 130-143.

2. ESTUDIO II:

Effectiveness of the Hunkitzen intervention program for the development of emotional competences in the youth sports context.

Aguinaga, I., Merino, L. & Santamaría, T. (under review). Effectiveness of the Hunkitzen intervention program for the development of emotional competences in the youth sports context.

**Effectiveness of the Hunkitzen intervention program for the development of
emotional competences in the youth sports context**

Abstract

Youth sports is a promising area for the development of emotional competences. However, mere exposure to these contexts does not guarantee emotional development. Instead, new intervention strategies based on experiential activities, reflection, debate, and awareness are needed to take advantage of the educational potential of sports. This study aims to analyse the effectiveness of the Hunkitzen intervention program in the development of emotional competences in the youth sports context. Participants were 224 athletes, 16 coaches, and 44 parents. Measures were athletes', coaches' and parents' emotional competences. The results were analysed through a mixed ANOVA for the sample of athletes and the methodology of analysis of the reliable change index (RCI) in the case of coaches and parents. Statistically significant effects of the intervention were found in young athletes' Intrapersonal Competence, Interpersonal Competence and Stress Management. Likewise, we observed a higher proportion of cases of coaches and parents in the experimental group that improved their emotional competence statistically and significantly, compared to a higher proportion of cases that remained stable or worsened in the control group. These results have important practical implications, presenting a systematised, multi-agent intervention program adapted to youth sports.

Keywords: emotional competences, young athletes, coaches, and parents.

Introduction

Learning emotional competences, term based on the construct of emotional intelligence proposed by Salovey and Mayer (1990), is the main objective of emotional education. Bisquerra (2005) defines emotional education as “an educational, continuous, and permanent process that aims to enhance the development of emotional competences as an essential element of human development, to enable people to better face the challenges that arise in everyday life and increase personal and social well-being” (p. 243). This definition highlights the importance of integrating emotional education throughout the life cycle, given its link to people’s integral development and psychological adjustment (Pérez & Filella, 2019).

Emotional education is especially relevant at certain stages of development, such as the transition from childhood to adolescence (Sánchez Calleja et al., 2016). At these stages, changes and conflicts can contribute to youths’ emotional instability and discouragement (Filella-Guiu et al., 2014). The scientific literature has shown how the development of emotional competences not only reduces internalising and externalising symptoms in young people (Durlak et al., 2010), but also contributes to their psychological adjustment (Fonseca-Pedrero et al., 2011). Authors such as Goodman (2001) point out that adolescents achieve adequate psychological adjustment when they can adapt to their environment considering emotional, cognitive, and social aspects.

Although emotional education has gained relevance in formal education (Molero et al., 2020) it is promising in other non-formal contexts, such as sports. If oriented to their educational potential, youth sports have obvious formative, socialising, and emotional implications (Ajamil et al., 2017). However, typical practices of professional sports are often developed among young athletes, implying that boys and girls must face situations for which they are not evolutionarily and emotionally prepared (Merino-Orozco

et al., 2018). Despite being youth sports, the focus on winning and, therefore, the competitive nature of sports, together with the instructive environments, involves an increase in the children's tension that can finally lead to episodes of anxiety (Garrido & Prados, 2007). For that reason, new emotional intervention strategies that include sports practices based on experiential activities, reflection, debate, and awareness are required to take advantage of the educational potential of sports (Saenz et al., 2012).

Few studies have focused on improving emotional aspects in youth sports through intervention programs based on developing emotional competences (Martínez & de los Fayos, 2013). For that reason, authors such as Buñuel et al. (2020) and Merino-Orozco et al. (2018) point out the need to develop new studies whose main objective is to analyse the effectiveness of interventions aimed at improving the emotional skills of young athletes, as well as coaches and parents.

Firstly, coaches must become aware of sports' educational dimension and the importance of developing emotional competences and contributing to youths' integral development (Buñuel et al., 2020). Emotional competences allow coaches to be aware of and appropriately regulate their own emotions, and recognise and understand the emotions of their athletes (Lorimer, 2013). In fact, in the study conducted by Watson and Kleinert (2019), emotionally competent coaches, compared to those who were not competent, sought to create training climates that met the athletes' needs and improved their psychological and emotional well-being.

Although emotional competences are considered an essential aspect of successful coaches (Chan & Mallet, 2011), there are few studies addressing this point in the scientific literature. In this sense, in a recent qualitative research, several coaches referred to their poor ability to recognise their emotions as well as the difficulties encountered when regulating them (Lee et al., 2018). The aforementioned study allows us to draw

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

conclusions about the components on which emotional competence programs should focus from the coach's perspective, that is, intrapersonal and interpersonal emotional competences.

Secondly, various investigations have revealed the relevance of the family environment in terms of emotional competences. In fact, emotional competences are among the variables that make up positive parenting, and parents' parenting improves after the application of programs for the development of emotional competences (Martínez-González et al., 2016). Various investigations show that parents' emotional competences directly influence the future development of their children's emotional competences (Cumberland-Li et al., 2003; Field & Kolbert, 2006). The importance of the family environment in children's emotional management implies considering the various social contexts that influence their daily lives, among which is the sports context (Granados et al., 2009).

In the sports context, emotionally competent parents are considered to understand their children's emotional needs, appreciate values such as effort, provide constructive feedback and behave in a way that serves as a model for young people (Harwood & Knight, 2015). Therefore, parental support is a crucial factor that influences the quality of the sports experience, as well as young athletes' emotional competences (Dorsch et al., 2020). All of the above contrasts with the existing social concern due to recent events in which aggressive behaviour has been observed among the parents of young athletes on football fields (Morell, 2017). Therefore, authors such as Harwood and Knight (2015) point out the need to design interventions that involve the development of parents' emotional competences as a way to contribute to young people's positive sports experience.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Although the main competence models (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; CASEL, 2006; Goleman, 1995) have been widely used in the educational field (Molero et al., 2020), few programs based on these models have been adapted and applied in the youth sports context (Laborde et al., 2016). Likewise, few studies have adopted a systemic viewpoint when applying intervention programs to improve emotional variables (Harwood & Knight, 2015; Laborde et al., 2016). Therefore, based on the review of the above models and the literature about the relevant variables in the sports context for the emotional development of youth a new intervention program called Hunkitzen is presented in the present study.

In summary, the main objective of this study is to analyse the effectiveness of the Hunkitzen intervention programme to develop emotional competences in the youth sports context. Moreover, the effectiveness of the programme to improve coaches' and parents' emotional competences will also be analysed. Following the literature review, athletes participating in the intervention are expected to improve significantly in their emotional competences after the intervention. It is also hypothesised that coaches' and parents' emotional competences, will also be improved after the Hunkitzen programme.

Method

Participants

Participants were 224 athletes, 16 coaches, and 44 parents, from 44 soccer clubs in the Basque Autonomous Community. Of the participants, 131 athletes, 12 coaches, and 31 parents were randomly assigned to the experimental group, and 93 athletes, 4 coaches, and 13 parents to the control group. The control group was on the waiting list for 6 months, and after this period, they were invited to participate in the program. Table 1 shows the main characteristics of the participants per group. The inclusion criteria to enter

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

the study were: 1) the athletes were between 9 and 14 years old; and 2) the athletes belonged to a federated soccer club.

Table 1.

Main characteristics of the participants by group

	Experimental group		Control group	
Athletes	<i>N</i> = 131		<i>N</i> = 93	
Sex	Boys = 47	Girls = 84	Boys = 71	Girls = 22
Age	<i>M</i> = 11.39 (<i>SD</i> = 1.14)		<i>M</i> = 11.38 (<i>SD</i> = 1.16)	
Years playing soccer	<i>M</i> = 4.29 (<i>SD</i> = 2.43)		<i>M</i> = 5.29 (<i>SD</i> = 2.05)	
Coaches	<i>N</i> = 12		<i>N</i> = 4	
Sex	Males = 9	Females = 3	Males = 2	Females = 2
Age	<i>M</i> = 27.33 (<i>SD</i> = 7.80)		<i>M</i> = 29 (<i>SD</i> = 9.93)	
Years training	<i>M</i> = 3.42 (<i>SD</i> = 1.17)		<i>M</i> = 2.75 (<i>SD</i> = .50)	
Parents	<i>N</i> = 31		<i>N</i> = 13	
Sex	Males = 10	Females = 21	Males = 5	Females = 8
Age	<i>M</i> = 47.03 (<i>SD</i> = 3.75)		<i>M</i> = 47.31 (<i>SD</i> = 3.90)	
Number of children	<i>M</i> = 2.06 (<i>SD</i> = .77)		<i>M</i> = 2.38 (<i>SD</i> = .50)	

*No statistically significant group differences were found in the athletes' age ($t(222) = 0.8, p > .05$), the coaches' age, $t(14) = -.34, p > .05$; the relatives' age, $t(42) = -.22, p > .05$; number of years coaching a sports team, $t(14) = 1.09, p > .05$; or number of children, $t(42) = -1.37, p > .05$.

**Statistically significant group differences were found in the athletes' number of years playing football, $t(205) = -3.12, p < .05$.

The intervention

The Hunkitzen programme is (1) a preventive program aimed at preventing problems derived from low emotional competences; (2) a psychoeducational program focused on the acquisition of knowledge and emotional competences to normalise and face sports and daily life situations in a healthy way; (3) a group program, which provides activities and resources to encourage participants' shared learning. Following Mikolajczak's recommendations (2009), the Hunkitzen programme was designed by combining the different theories and models that underpin the emotional competence

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

construct (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; CASEL, 2006; Goleman, 1995). Specifically, the objectives and contents of the programme are divided along 3 main emotional competences:

- **Intrapersonal competence:** ability to become aware of one's own emotions in the sports context. Includes micro-competences such as naming emotions and detecting thoughts and physiological sensations associated with those emotions.
- **Interpersonal competence:** ability to be aware of the emotions of others in the sports context. Includes micro-competences for the development of positive interpersonal relationships such as empathy, communication, and cooperation.
- **Emotional regulation:** It involves learning and applying emotional regulation strategies such as breathing, relaxation and self-talk in the sports context. Includes the micro-competence of being able to influence the emotional regulation of others.

The intervention program for coaches and parents consists of 3 one-and-a-half hour sessions led by the research team that address their emotional competences and the acquisition of skills for them to accompany young people in their process of emotional development derived from sports practice. The Hunkitzen program for athletes uses an experiential approach; therefore, the 10 sessions carried out over a period of 10 weeks focus on dynamics, games, and activities adapted to the participants' cognitive and emotional development level, facilitating their motivation and interest in the proposed contents. These activities are led by coaches who had previously participated in the intervention program conducted by the research team. Moreover, activities carried out with athletes by coaches belong to the Hunkitzen intervention manual developed by the

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

research team (Aguinaga, 2022). Activities last approximately 30 minutes and are performed in the participants' sports context and followed up in the family context.

Table 2.

Planning and sequencing of the Hunkitzen program

Type of activity	Time of implementation	Implementation Manager	Recipients	Number of sessions	Session duration	Periodicity
Training and intervention	Month 1	Research team	Coaches	3	90 minutes	1 session per week
Training and intervention	Month 2	Research team	Parents	3	90 minutes	1 session per week
Intervention	Month 2, 3 and 4.	Coaches	Athletes	10	30 minutes	1 session per week

Table 2 and 3 show a more detailed description of the activities for coaches, parents, and young athletes, including already published intervention programs that have been taken as a reference.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Table 3.

Description of the activities of the Hunkitzen programme

Recipients	Led by	Session	Competence	Objective of the session	Brief description of the activity	Reference
Coaches	Research team	1	Intrapersonal	Know the coaches' emotions in the sports context	Introduction to the emotions felt by coaches with emphasis on antecedents, consequences, and regulation strategies	Egokitzen (" <i>Conflict Management</i> " activity) (Martínez-Pampliega et al., 2014)
Coaches	Research team	2	Interpersonal Emotional regulation	Learn and work on emotion-regulation strategies	Knowledge of self-dialogue and finding keywords to calm down. Guided breathing and relaxation practice	TREVA Programme (López González, 2013)
Coaches	Research team	3	Training climate	Learn the importance of the climate of autonomy support to facilitate athletes' emotional competence	Role-play exemplifying authoritarian leadership and autonomy support and its influence on the athletes' emotional development	SDT (" <i>Autonomy supportive climate</i> ") (Deci & Ryan, 2000)
Parents	Research team	1	Intrapersonal	Knowing the parents' emotions in the sports context	Introduction to the emotions felt by parents with emphasis on antecedents, consequences, and regulatory strategies	Egokitzen (" <i>Conflict Management</i> " activity) (Martínez-Pampliega et al., 2014)
Parents	Research team	2	Interpersonal	Learn and work on emotion-regulation strategies	Knowledge of self-dialogue and finding keywords to calm down. Guided breathing and relaxation practice	TREVA Programme (López González, 2013)
Parents	Research team	3	Emotional socialisation	Work on the process through which parents transmit their knowledge about emotions	Role-play exemplifying various styles of socialisation and their influence on children's emotional development	ERPS (" <i>Emotion coaching</i> " and " <i>Parental acceptance of negative emotion</i> ") (Paterson et al., 2012)
Athletes	Coaches	1	Intrapersonal	Define emotions and begin naming the basic emotions present in the sports context	Stick on a cardboard with photographs of athletes who express basic emotions	PREDEMA Programme (" <i>List of emotions</i> " activity) (Montoya et al., 2016)
Athletes	Coaches	2	Intrapersonal Interpersonal	Know the physiological sensations and thoughts associated with certain emotions that every person experiences	Visualise an emotionally intense sports situation and have athletes colour the areas of the body in which these emotions resonate	TREVA Programme (" <i>Stop</i> " activity) (López González, 2013)

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Athletes	Coaches	3	Interpersonal	Develop empathy towards teammates and know the difficulties they experience	Play in a different position than usual on the field to know the difficulties experienced by other teammates	RULER Programme (“ <i>Blueprint</i> ” activity) (Maurer & Brackett, 2004)
Athletes	Coaches	4	Intrapersonal Interpersonal	Contribute to the self-knowledge of each athlete and generate pleasant emotions in teammates	Each team member anonymously writes positive comments about another teammate and places them in a mailbox	PREDEMA Programme (“ <i>The best gift</i> ” activity) (Montoya et al., 2016)
Athletes	Coaches	5	Intrapersonal Interpersonal Emotional regulation	Know situations in the sports context that generate intense emotions, how they are expressed, and emotion-regulation strategies that the athletes know	Use the elements of a pot to facilitate emotional awareness, including triggers (fire), sensations (water), and emotion-regulation strategies (escape valve).	GROP Programme (“ <i>The traffic light</i> ” activity) (Renom, 2007)
Athletes	Coaches	6	Emotional regulation	Learn conscious and diaphragmatic breathing as key emotion-regulation strategies	Use respiratory rate to work on conscious and diaphragmatic breathing	TREVA Programme (“ <i>Attention to breathing</i> ” activity) (López González, 2013)
Athletes	Coaches	7	Interpersonal Emotional regulation	Encourage the use of assertive communication as a strategy for conflict resolution and emotion regulation	Make athletes join hands and encourage them to find a way to separate themselves through communication	GROP Programme (“ <i>Acting assertively</i> ” activity) (Renom, 2007)
Athletes	Coaches	8	Intrapersonal Emotional regulation	Be aware of internal dialogue and its influence on emotion regulation	Knowledge of habitual self-dialogue and finding keyword to calm down	FORTIUS programme (“ <i>I control</i> ” activity) (Méndez Carrillo et al., 2012)
Athletes	Coaches	9	Intrapersonal Emotional regulation	Work on and apply the emotion-regulation strategies learned throughout the program in the sports context	Design a training task in which a team is disadvantaged by the refereeing decisions	GROP Programme (“ <i>Let's go to the theatre</i> ” activity) (Renom, 2007)
Athletes	Coaches	10	Intrapersonal Interpersonal Emotional regulation	Remember the learnings achieved throughout the program	Use the elements of a boat and sea (waves, wind, and oars) to summarise the learnings achieved and develop a commitment to apply what has been learned	FORTIUS programme (“ <i>The more I practice, the better I will be</i> ” activity) (Méndez Carrillo et al., 2012)

Procedure

Before its implementation, this study was approved by the Research Ethics Committee of the University of Deusto (ETK-6/21-22). A convenience sampling method was used with several clubs of Bizkaia in the juvenile and children's categories invited by letter to participate. Subsequently, the clubs whose managers responded affirmatively informed the coaches and parents of the objectives and the study characteristics. The contact details of the researchers were also provided to resolve any doubts that could arise.

The athletes filled in the questionnaires before the intervention and two weeks after its completion, that is, 4 months later. In all cases, before completing the questionnaires, the parents or legal guardians of the participants and coaches gave their informed consent for the athletes' participation. They were informed about the voluntariness, confidentiality, and anonymity of the study and about the possibility of dropping out of the study at any time. The coaches and athletes completed the questionnaires in the sports clubs' facilities. In the case of parents, the questionnaires were applied electronically through Google Forms. Completing the questionnaires took approximately 15 minutes.

The program with athletes, coaches, and parents was implemented in the sports facilities of the participating clubs. First, group sessions were held with coaches and parents in which their emotional competences were addressed, as well as the generated training climate and emotional socialisation, to acquire the skills and strategies to contribute to the young athletes' emotional development. In these sessions, the activities of the Hunkitzen program that coaches and parents would apply with the athletes in training and in the family context, respectively, were also presented. Then, coaches carried out over 10 weeks the 10 activities of the Hunkitzen program for young athletes. Throughout this process, the research team provided support and follow-up.

The data management followed the guidelines established by Organic Law 3/2018 on the Protection of Personal Data. There was no economic remuneration for participating in the study.

Instruments

A sociodemographic questionnaire was designed ad hoc and included the following variables: age, sex, club, and years playing soccer on a sports team, years of coaching a sports team, and parents' number of children.

Bar-On Emotional Quotient Inventory for Youth (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000, adapted to Spanish by Ferrándiz et al., 2012). This scale was completed by athletes to measure their emotional competences. It is a self-assessment instrument of emotional and social competences with 60 items divided into five scales rated on a 4-point Likert scale ranging from 1 (*it never happens to me*) to 4 (*it always happens to me*). For this research, we used the 12 items corresponding to the Interpersonal Ability dimension (e.g., “I am good at understanding the way other people feel”), 6 items corresponding to the Intrapersonal Ability dimension (e.g., “It is hard to talk about my deep feelings”), and 12 items corresponding to the Stress Management dimension (e.g., “When I get angry, I act without thinking”). In the present study, the questionnaire had adequate internal consistency with a McDonald Omega of .74 for Interpersonal Ability, .64 for Intrapersonal Ability, and .79 for Stress Management.

Profile of Emotional Competence (PEC; Brasseur et al., 2013; adapted to Spanish by Páez et al., 2016). This scale was completed by coaches and parents to measure their emotional competences. It is a self-assessment instrument that includes 50 items divided into two scales: 25 items for Intrapersonal competence (e.g., “When I am touched by something, I immediately know what I feel”) and 25 items for Interpersonal competence (e.g., “I often take the wrong attitude to people because I was not aware of

their emotional state”). Items are rated on a 7-point Likert scale ranging from 1 (*totally agree*) to 7 (*totally disagree*). The internal consistency in the present research was high for coaches and parents, with a McDonald Omega of .73 and .87 for the Intrapersonal dimension and .77 and .90 for the Interpersonal dimension, respectively.

Data analysis

A mixed ANOVA (Wilks' γ) was conducted in order to analyse the differences by group before and after the intervention in young athletes. Within and between-subject effects as well as their interaction were analysed. The analyses also evaluated the statistical significance and effect sizes (η^2), interpreted according to Cohen's (1988) criteria: values between .01 and .04 were considered small effects, values between .05 and .14 medium, and values above .14 large.

Due to the sample size of coaches and parents, we analysed the reliable change index (RCI) proposed by Jacobson and Truax (1991), an evaluation methodology that, without losing scientific rigour, allows estimates to be made for small groups (Iraurgi, 2010). This methodology allows determining the intervened subjects' individual change through two steps. First, one observes whether the change is clinically relevant, establishing a cut-off point (CP) as of which the subject is considered closer to functionality than to dysfunctionality. For this purpose, we used the average emotional competence reference values proposed by Brasseur et al. (2013). Secondly, one observes whether the change is statistically significant; that is, whether the change obtained can be considered due to the intervention and not to chance. For this purpose, the measurement precision of the instrument and the variability of scores of the sample are used. The change is considered statistically significant if $RCI \geq 1.96$ or $RCI \leq -1.96$ (z-value corresponding to the point on a normal curve with 95% confidence levels).

Results

The descriptive statistics of control and experimental groups are shown in Table 4.

Table 4.

Descriptive statistics (M and SD) of control and experimental groups

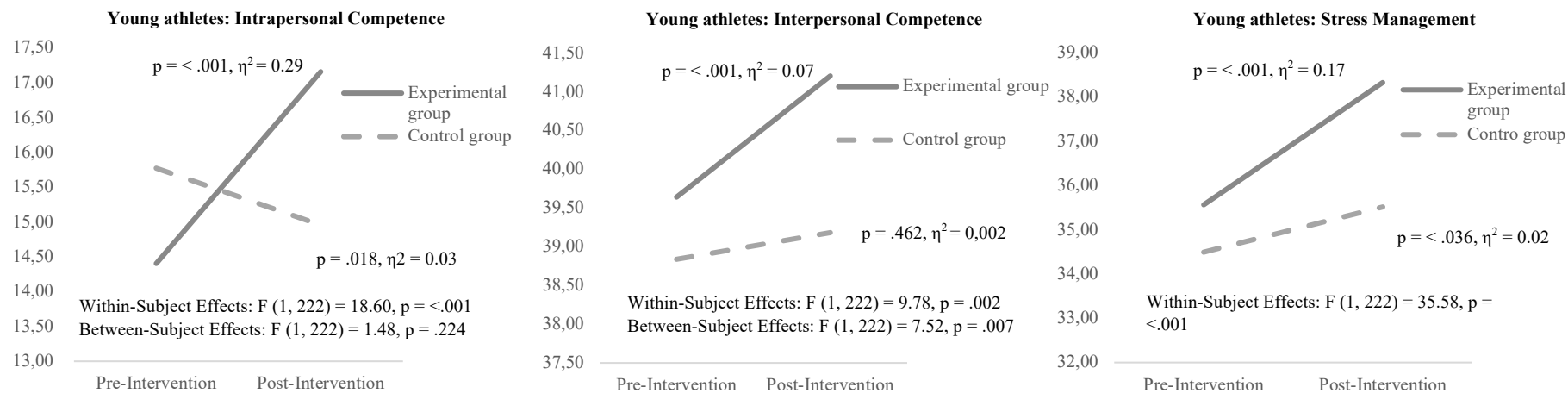
	Control group				Experimental group			
	Pre-Intervention		Post-Intervention		Pre-Intervention		Post-Intervention	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Athletes								
Intrapersonal Competence	15.77	2.94	14.96	3.26	14.40	3.35	17.16	2.51
Interpersonal Competence	38.84	4.72	39.18	4.81	39.64	4.67	41.21	3.56
Stress management	34.49	4.53	35.52	4.47	35.56	6.55	38.33	4.35
Coaches								
Intrapersonal Competence	126.50	11.50	127.50	13.19	118.17	13.58	130.92	11.95
Interpersonal Competence	124.50	12.71	127.75	16.28	116.58	12.38	129.83	14.79
Parents								
Intrapersonal Competence	125.54	18.24	127.23	15.03	128.26	16.71	140.23	13.16
Interpersonal Competence	116.38	17.29	120.85	19.18	121.65	19.41	136.0	17.67

Results of the ANOVA analysis young athletes showed significant multivariate interaction effects, with small and large effect sizes, in Intrapersonal Competence (Wilks' $\gamma = 0.78$, $F(1, 222) = 63.17$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.22$), Interpersonal Competence (Wilks' $\gamma = 0.98$, $F(1, 222) = 4.00$, $p = .047$, $\eta^2 = 0.02$) and Stress Management (Wilks' $\gamma = 0.97$, $F(1, 222) = 7.53$, $p = .007$, $\eta^2 = 0.03$). This indicates that the changes in scores over time for the experimental and control groups differed. In general, there was an increase in the emotional competence of young athletes in the experimental group and a reduction or stability in the control group. Figure 1 shows the analyses of the main effects on the young athletes.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Figure 1.

Repeated measures ANOVA for the two intervention conditions (Experimental vs. Control) in young athletes.



Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

In the case of coaches and parents, Figures 2 and 3 show the distribution of values in the clinical change plot and the estimation of the reliable change by calculating the standard error of the difference ($S_{dif} * 1.96$). This is represented in the figure by the empty space on the main diagonal, indicating that the cases found in it constitute participants whose changes in emotional competence before and after the intervention were not statistically significant. The lower space represents people whose emotional competence has worsened significantly after the intervention. Finally, the cases located in the upper space represent participants who have statistically and significantly improved their emotional competence after participating in the intervention. Likewise, Figures 2 and 3 show the proportion of cases that present statistically significant improvements ($RCI \geq 1.96$), stability ($1.959 < RCI < -1.959$) or worsening (≤ -1.96) both in the control group and the experimental group. In general, we observed a higher proportion of cases that improved in the experimental group compared to a higher proportion of stable cases or worsening in the control group.

Figure 2.

Jacobson and Truax's (1991) procedure in coaches as a function of the group (Experimental N=12; Control=4).

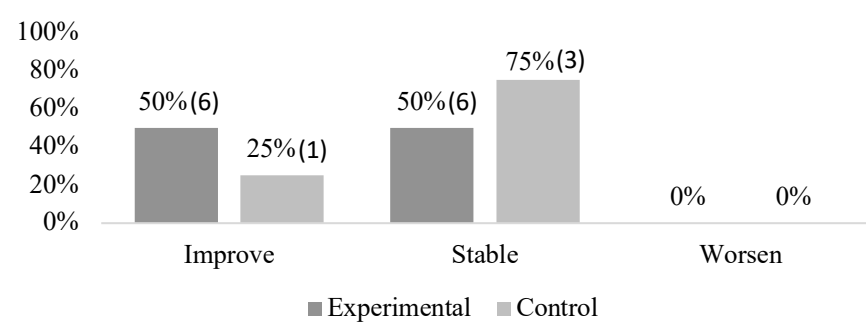
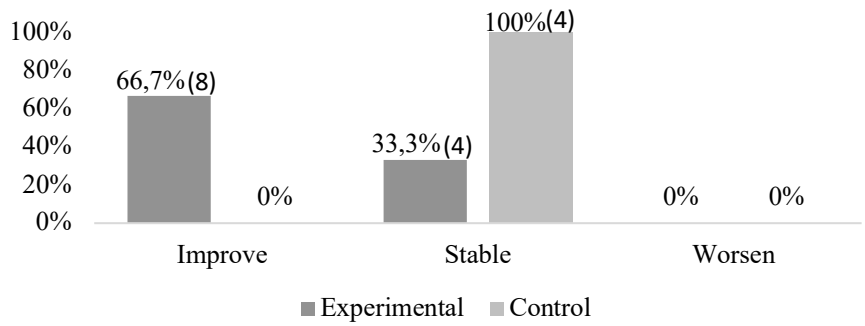
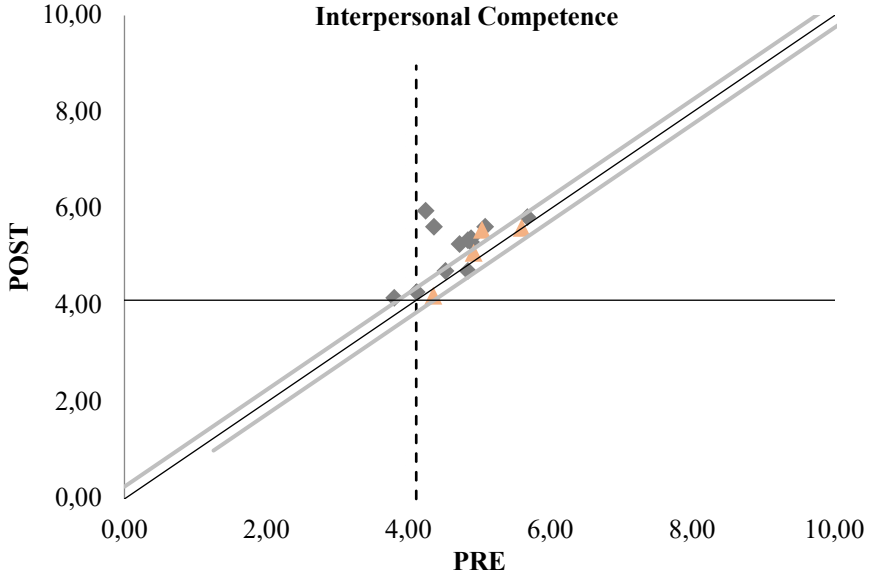
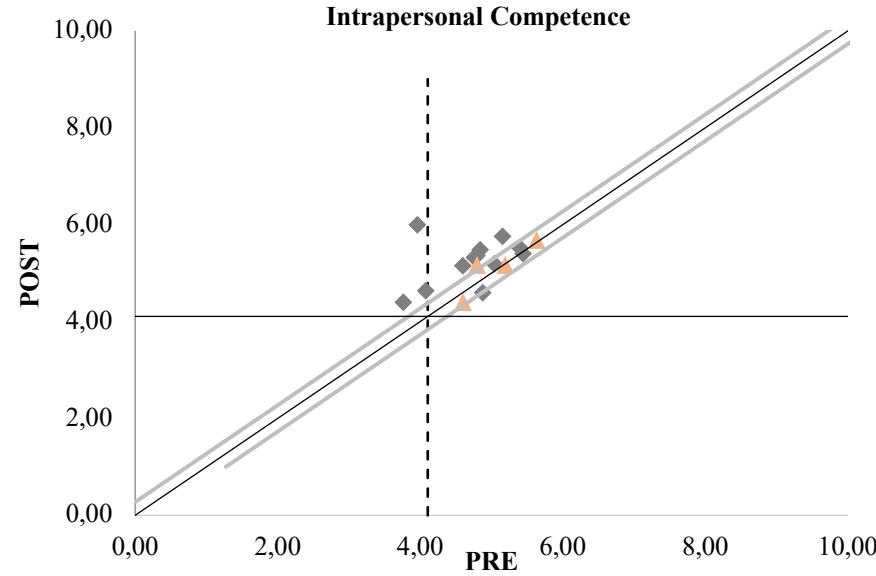
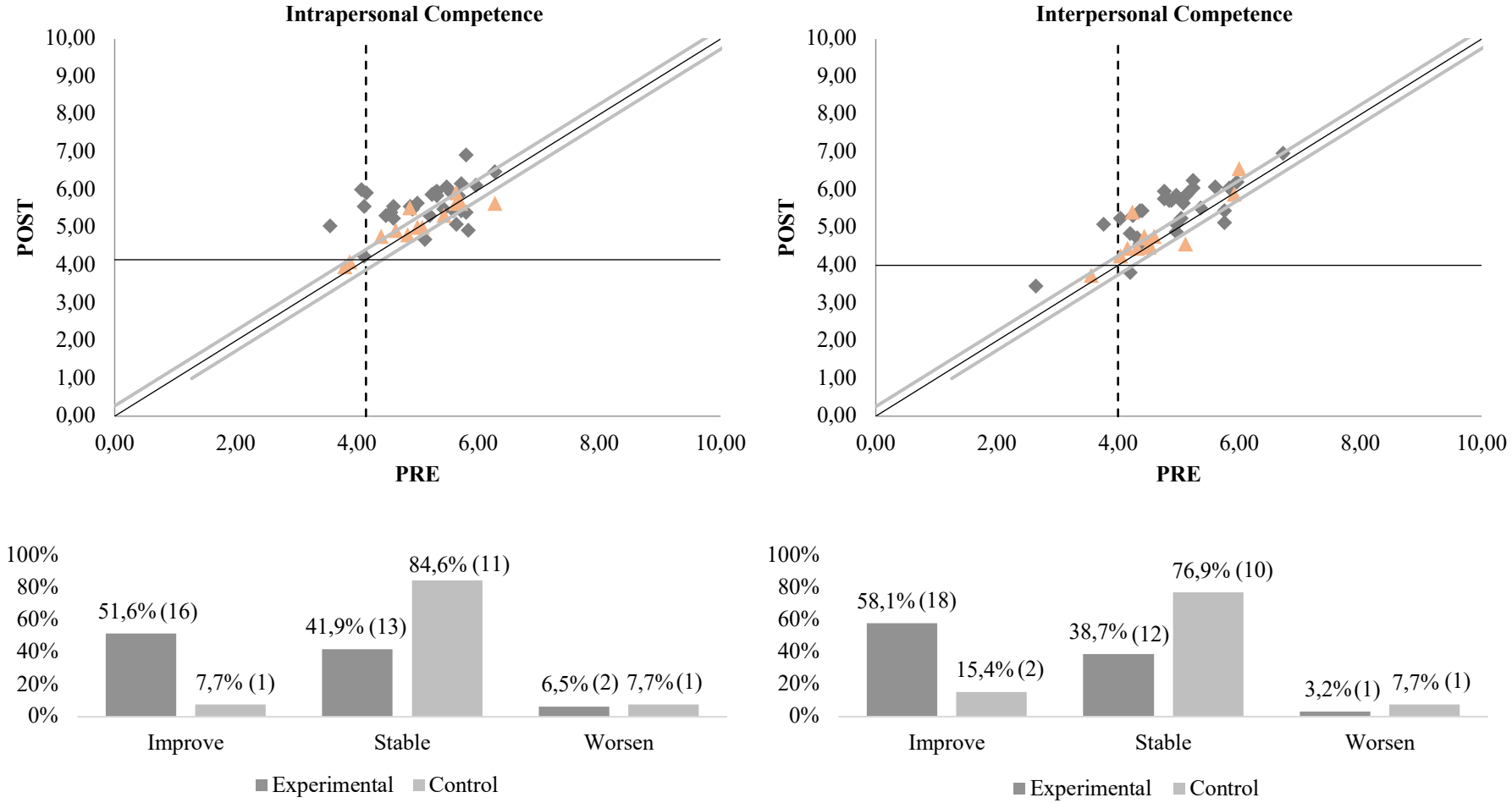


Figure 3.

Jacobson and Truax's (1991) procedure in parents as a function of the group (Experimental N=31; Control=13).



Discussion

The present study aimed to analyse the effectiveness of an intervention to develop young athletes', coaches' and parents' emotional competences. The results mostly supported the proposed hypotheses.

Firstly, the results indicated that, overall, the emotional competences of athletes, coaches, and parents improved statistically and significantly after the intervention compared to the participants who did not receive the intervention. This is consistent with previous research in non-sports settings that have shown the efficacy of various interventions to improve emotional competences in adolescents and adults (Durlak et al., 2011; Martínez-González et al., 2016; Molero et al., 2020). However, in the sports field, few studies have focused on improving emotional variables (Martínez & de los Fayos, 2013). There is no known research that has adopted a systemic vision involving coaches and parents (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018). Lastly, the interventions sometimes lack sufficient scientific and methodological rigor to guarantee their effectiveness empirically (Durlak et al., 2011).

Several authors have pointed out that the sports context often confronts young athletes with situations for whose emotional management they are not formally prepared (Garrido & Prados, 2007; Merino-Orozco et al., 2018). Saenz et al. (2012) point out that new intervention strategies are needed to harness the educational potential of sports. Given the results obtained in this research, the Hunkitzen program effectively develops young people's emotional skills through sports, satisfying a need cited in the scientific literature. This emotional development would not only allow certain situations in the current sports context to be managed more healthily but would also facilitate athletes' better psychological adjustment in the early stages of human development (Schoeps et al., 2019).

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Also, in recent qualitative research, coaches and parents have acknowledged difficulties in recognising and regulating their emotions (Buceta et al., 2015; Lee et al., 2018). This could explain, at least in part, aggressive behaviours exhibited in the sports field by coaches and parents towards referees, opponents, or even young athletes because of their difficulty in regulating their emotions, especially in more stressful situations (Fernandes et al., 2014; Morell, 2017). In the present research, a higher proportion of coaches and parents who participated in the Hunkitzen program, compared to those who did not, improved their Intrapersonal and Interpersonal Competence, which could contribute to reducing the aforementioned episodes. In addition, research has shown that the development of emotional competences of coaches (Lorimer, 2013; Watson & Kleinert, 2018) and parents (Dorsch et al., 2020; Harwood & Knight, 2015) facilitates young athletes' emotional development, thus contributing to healthier sports. Given all the above, the data of this study help satisfy the gap detected in the existing literature, presenting a systematised, multi-agent intervention program adapted to the sports context, effectively improving many of these agents' emotional competences.

In this way, it is observed that if the multiple training opportunities offered by sports are taken advantage of due to their eminently social nature, this can be a context that contributes to the youngsters' positive development (Merino-Orozco et al., 2018). Specifically, authors such as Bisquerra (2011) have proposed including emotional education in the sports context so that practitioners can use the multiple emotional experiences derived from sports activity as learning. The results obtained in this research follow the line of these authors' proposals when using sports as a means for the development of an intervention program that improves the emotional skills of athletes, coaches and families.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Before concluding, we mention the main limitations of this study. First, the sample sizes of coaches and parents were relatively small. However, the analysis methodology proposed by Jacobson and Truax (1998) and used in this study allows estimates to be made for small groups with scientific rigour and, therefore, the results found are promising (Iraurgi, 2010). Future studies with larger samples are therefore necessary to confirm the results obtained and ensure greater representativeness of the agents. The present research was carried out in the area of youth football, and therefore, the results cannot be extrapolated to other disciplines or ages. Future studies could replicate this research with different sports disciplines to observe whether the same results are obtained. Despite using instruments with adequate reliability indexes, the present study measures the participants' emotional competences and, therefore, we recommend developing specific instruments adapted to the sports context. In fact, the development of new multi-informant evaluation strategies is suggested, which would provide greater knowledge of young athletes' emotional experience.

Nonetheless, the conclusions obtained have a direct application in professional practice. First, we present a systematised and effective intervention program to improve the emotional competences of young athletes, coaches, and parents. This fills a gap mentioned by various authors in the literature, providing sports psychology professionals with intervention guidelines focused on these variables (Buñuel et al., 2020; Martínez & de los Fayos, 2013; Merino-Orozco et al., 2018). A systemic program is also proposed, highlighting the importance of considering coaches and parents as relevant agents for developing a sporting context that contributes to the development of young athletes' emotional competences. Finally, club administrators, coaches and parents in the sports field should consider the key elements of this study, which offers tools based on scientific evidence for athletes' emotional development.

References

- Aguinaga, I. (2022). *Programa Hunkitzen para el desarrollo de competencias emocionales en el deporte escolar* [Hunkitzen Program for the development of emotional competences in school sports]. Unpublished manuscript.
- Ajamil, D. L., Idiákez, J. A., Jiménez, M. A., Alejandro, F. J. F., & Anguera, M. T. (2017). Fútbol: efectos de una unidad didáctica en la iniciación temprana [Soccer: The effects of a teaching unit on early initiation]. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *1*(127), 59-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.06)
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte [Analysis of the psychometric properties of the Spanish version of the Sport Climate Questionnaire]. *Revista de Psicología del Deporte*, *18*(1), 73-83.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar* [Emotional education and well-being](4th ed.). CissPraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* [Psychopedagogy of emotions]. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: revista digital de educación física*, (11), 4-6.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported

measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8(5), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0062635

Buceta, J. M., de la Llave, A. L., Pérez-Llantada, M. C., Fink, C., & Vallejo, M. (2015). Resultados de una encuesta [Results of a survey]. In J. M. Buceta (Ed.), *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo* [My son is the best, and he is also my son] (pp. 257-281). Dykinson.

Buñuel, P. S. L., Ramos, V. H. D., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática [Basketball and emotions: A systematic review]. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(1), 73-84.

Byrd, A. L., Vine, V., Frigoletto, O. A., Van Woerden, S., & Stepp, S. D. (2021). A multi-method investigation of parental responses to youth emotion: Prospective effects on emotion dysregulation and reactive aggression in daily life. *Research on Child and Adolescent Psychopathology* 50(2), 117-131. <http://doi.org/10.1007/s10802-020-00754-0>

CASEL (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning). (2006). *SEL Competences University of Illinois at Chicago: Chicago*. Available at: <http://www.casel.org/basics/faqs.php>.

Chan, J. T., & Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27(1), 27-56.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI11104_01

Decreto 125/2008, del 1 de Julio, sobre el deporte escolar. *Boletín Oficial del País Vasco*. Miércoles 16 de Julio de 2008, núm. 135, pp. 18669 a 18685 [Decree 125/2008, of July 1, on school sports. Official Gazette of the Basque Country. Wednesday, 16 July 2008, No. 135].

Dorsch, T. E., Thrower, S. N., & Lowe, K. (2020). Parent involvement in youth sport: Developmental considerations regarding children, adolescents, and emerging adults. In M. W. Bruner, M. A. Eys, & L. J. Martin, (Eds.), *The power of groups in youth sport* (pp. 241-256). Academic Press.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6

Eisenberg, N. (2020). Findings, issues, and new directions for research on emotion socialisation. *Developmental Psychology*, 56(3), 664-670.
<https://doi.org/10.1037/dev0000906>

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialisation parenting programs for young children. *Emotion, 20*(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/emo0000638>
- Fernandes, V. P., Foguet, O. C., & de Sequeira, P. J. R. M. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol [Fair play in sports initiation, a study with soccer coaches]. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* (25), 32-35.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 309-339.
- Field, J., & Kolbert, J. (2006). Enhancing emotional intelligence in parents: The professional school counselor's role. In J. Pellitteri, R. Stern C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counselling* (167-181). NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613172>
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria [Results of the application of an emotional education program in Primary Education]. *Estudios sobre Educación, 26*, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica, 16*(1), 15-25. doi: 10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348
- Garrido, A. J. G., & Prados, J. M. P. (2007). Aspectos psicológicos que influyen en el futbolista [Psychological aspects that influence the soccer player]. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (106), 46.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantum Books [Inteligencia emocional; translated by D. González Raga & F. Mora Zahonero, Kairós, 1996].
- González, R., & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* [Resources to educate in emotions. From theory to action]. Pirámide.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. doi: 10.1097/00004583-200111000-00015
- Granados, S. R., Guzmán, M. E. G., & Sánchez, M. L. Z. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 29-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34995>
- Hakim-Larson, J., Parker, A., Lee, C., Goodwin, J., & Voelker, S. L. (2006). Emotion-Related Parenting Styles Self-Test. *Early Education and Development* 17(2), 229-251. http://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_2
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24-35. doi:10.1016/j.psychsport.2014.03.001
- Iraurgi, I. (2010). Evaluación de resultados clínicos III: Estimación del cambio clínicamente significativo utilizando los índices de cambio fiable. *Norte de Salud Mental*, 36, 105-122.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: A statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.59.1.12>.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874. doi:10.1111/sms.12510
- Lee, H., Wäsche, H., & Jekauc, D. (2018). Analysing the components of emotional competence of football coaches: A qualitative study from the coaches' perspective. *Sports*, 6(4), 123. doi:10.3390/sports6040123
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, (4), 33-42.
- Lorimer, R. (2013). The development of empathic accuracy in sports coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*, 4(1), 26-33. doi:10.1080/21520704.2012.706696
- Lunkenheimer, E., Hamby, C. M., Lobo, F. M., Cole, P. M., & Olson, S. L. (2020). The role of dynamic, dyadic parent-child processes in parental socialisation of emotion. *Developmental Psychology*, 56(3), 566-577. <https://doi.org/10.1037/dev0000808>
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science*, 21(11), 883-904. doi:10.1080/0264041031000140374
- Mars, L., Castillo, I., López-Walle, J., & Balaguer, I. (2017). Estilo controlador del entrenador, frustración de las necesidades y malestar en futbolistas [Coach controlling style, needs frustration, and distress in soccer players]. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(2), 119-124.
- Martínez, A. R., & de los Fayos, E. J. G. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la Investigación [Emotional intelligence and sport: current state of the art of research]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 105-112. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000100011>

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 111-117. doi:10.1016/j.psi.2016.04.001
- Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L., Sanz, M., Aguado, V., Cormenzana, S., & Corral, S. (2014). Egokitzen. Programa de intervención post-divorcio. *Universidad de Deusto*.
- Maurer, M., & Brackett, M.A. (2004). *Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social, emotional, & academic learning*. National Professional Resources.
- Méndez Carrillo, F. X., Llavona Uribebarrea, L. M., Espada Sánchez, J. P. y Orgilés Amorós, M. (2012). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales, Programa Fortius*. Pirámide.
- Merino-Orozco, A., Arraiz-Pérez, A., & Sabirón-Sierra, F. (2018). The child's emotional management in school competition: Under-seven football [La gestión emocional del niño en la competición escolar: el fútbol prebenjamín]. *Infancia y Aprendizaje, 41*(4), 794-823. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504862>
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology, 5*(2), 25-31.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis [Emotional intelligence in education: A meta-analysis]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 36*(1), 84-91.
- Montoya, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA): de la Emoción al Sentido*. Pirámide.

Effectiveness of the Hunkitzen Intervention Program

- Morell, A. A. (2017). La violencia en el deporte base: una reflexión sobre su etiología. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, (23), 10-14.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houtberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra Española [Structure of the Profile of Emotional Competences (PEC) and its relationship with well-being, health and work stress, as well as with forms of regulation in a Spanish sample]. In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Chica, E. Escolano, & A. Rodríguez. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* [Emotional intelligence and well-being II](pp. 676-689). Ediciones Universidad San Jorge.
- Paterson, A. D., Babb, K. A., Camodeca, A., Goodwin, J., Hakim-Larson, J., Voelker, S., & Gragg, M. (2012). Emotion-Related Parenting Styles (ERPS): A short form for measuring parental meta-emotion philosophy. *Early Education & Development*, 23(4), 583-602.
- Pérez, N., & Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescents [Emotional education for the development of emotional competences in children and adolescents]. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Praxis.
- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Alvarez, E. J., & De las Cuevas-Castresana, C. (2014). Puntos de corte de la versión

española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ) [Cut-off points of the Spanish version of the Skills and Difficulties Questionnaire SDQ]. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29.

Saenz, A., Gimeno, F., Gutierrez, H., & Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión [Prevention of aggression and violence in school-age sports: A review study]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200007>

Sáenz-López, P., Mateos, J. L., Almagro, B. J., & Conde, C. (2017). Apoyo a la autonomía, creencias implícitas de habilidad y metas de logro en jugadoras de baloncesto en formación [Autonomy support, implicit skill beliefs and achievement goals in basketball players in training]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(3), 199-206.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria [Evaluation of the design of the AedEM Emotional Education program for Secondary Education]. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Schoeps, K., Chulia, A. T., Barrón, R. G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.

Spinrad, T. L., Morris, A. S., & Luthar, S. S. (2020). Introduction to the special issue: Socialisation of emotion and self-regulation: Understanding processes and

application. *Developmental Psychology*, 56(3), 385-389.

<http://dx.doi.org/10.1037/dev0000904>

Watson, M., & Kleinert, J. (2019). The relationship between coaches' emotional intelligence and basic need satisfaction in athletes. *Sports Coaching Review*, 8(3), 224-242. doi:10.1080/21640629.2018.1491669

Zinsser, K. M., Gordon, R. A., & Jiang, X. (2021). Parents' socialisation of preschool-aged children's emotion skills: A meta-analysis using an emotion-focused parenting practices framework. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 377-390. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.02.001>

3. ESTUDIO III:

Mediational effect of emotional competences on the psychological adjustment of young athletes: the role of sex.

Aguinaga, I., Merino, L. & Santamaría, T. (under review). *Mediational effect of emotional competences on the psychological adjustment of young athletes: the role of sex.*

**Mediational effect of emotional competences on the psychological adjustment of
young athletes: the role of sex**

Abstract

There is little literature on the role of emotional competences in young athletes' psychological adjustment and the available literature focus on men's sports and is still scarce on women's sports. This study examined the mediational effect of emotional competences on the psychological adjustment of young athletes according to sex. In two waves separated by 4 months, longitudinal data were collected from 118 boys and 106 girls aged between 9 and 14 years who practice sport. Path analysis showed the mediating role of emotional competences in the relationship between Emotional Symptoms, Behavioral Problems and Peer Problems at Wave 1 and 2. This study addresses one of the main concerns in the youth sport context as it shows the impact of emotional competences on young athletes' psychological adjustment and the differences found according to sex.

Keywords: emotion regulation, emotional development, sport, well-being.

Introduction

The main objective of emotional education is the development of emotional competences, defined as: “a set of knowledge, abilities, skills, and attitudes necessary to understand, express, and regulate emotional phenomena appropriately” (Bisquerra, 2003, p. 22). Emotional competences, a term based on the construct of emotional intelligence proposed by Salovey and Mayer (1990), emphasize the interaction between the person and their environment and consider their learning to be of utmost importance for their adequate adaptation to the environment (Bisquerra, 2003).

The scientific literature has developed numerous models of emotional competences (Bar-On, 2006; Bisquerra, 2009; CASEL, 2006; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Authors such as Bar-On (2006) indicate that developing emotional competences involves understanding, expressing, and relating appropriately to oneself and others, as well as successfully coping with the demands and challenges of everyday life. Thus, being emotionally competent implies intrapersonal skills, understood as the ability to know oneself and express ideas assertively; interpersonal skills, related to the awareness of other people's emotions and the establishment of healthy social relationships; stress management, related to the skill to regulate emotions adequately; and mood, alluding to people's ability to face life with optimism and motivation (Bar-On, 2006; Fierro-Suero et al., 2019).

The development of emotional competences is very important throughout people's life cycle, especially at certain stages of development, such as the transition from childhood to adolescence (Sánchez-Calleja et al., 2016). During this evolutionary stage, physical, cognitive, and social changes challenge adolescents' psychological resources and may contribute to poorer psychological adjustment (Filella-Guiu et al., 2014; Fonseca-Pedrero et al., 2011). Psychological adjustment is defined as adolescents' ability

Emotional competences and psychological adjustment

to adapt appropriately to the environment taking into account emotional, cognitive, and social aspects (Goodman, 2001). In this sense, maladjustment to the context increases the likelihood of presenting emotional and behavioral problems (Donahue et al., 2014; Ordoñez et al., 2015).

From a preventive perspective, emotional competences have been proposed as protective factors for adolescents' psychological adjustment (Romero et al., 2017). Several investigations have shown that the development of emotional skills is related to a lower internalizing and externalizing symptomatology and better psychological adjustment (Cobos-Sánchez et al., 2017; Durlak et al., 2010). Among the emotional competences, intrapersonal competence has been shown to contribute more to improving individual indicators of psychological adjustment, such as emotional symptomatology. On the other hand, interpersonal competence and stress management are more critical concerning problems that involve relational or social variables, such as violence or aggressiveness (Orozco Solis, 2021; Páez et al., 2016).

Consequently, emotional competences are currently very prominent in formal education. Recently, integrating the development of emotional skills in other contexts, such as sports, has been proposed (Buñuel et al., 2020). Due to their interactive, emotional, and social nature, sports offer multiple training opportunities that can contribute to youngsters' growth by developing various skills, among them emotional skills (Johnston et al., 2013; Weiss, 2016). However, young people frequently develop typical practices of professional sports, which means that they must face situations whose emotional management is not addressed systematically (García et al., 2014; Merino-Orozco et al., 2018). For example, focusing excessively on the outcome of competition can lead to developing instructional environments that generate disproportionate expectations, increase tension, and prioritize the participation of some children over

Emotional competences and psychological adjustment

others (Merino-Orozco et al., 2018). This implies young athletes' participation in frequently stressful sports environments, which, without adequate emotional management, can lead to episodes of anxiety and their abandonment of sports practice (Ramis, 2012). As Saenz et al. (2012) point out, mere exposure to these contexts does not imply that children will develop emotional skills. Instead, new practices are necessary to take advantage of the educational potential of sports. Meta-analytic studies and systematic reviews have shown the relationship between the development of emotional variables and the reduction of anxiety levels, contributing to greater well-being and satisfaction in sports (Castro-Sánchez et al., 2020; Laborde et al., 2016; Magrum et al., 2019).

However, the cited studies refer to sports in general, and there is little literature on the role of emotional competences in young athletes' psychological adjustment. Hence, new research is essential to fill this gap (Buñuel et al., 2020). Also, due to a social change in the perception of gender equality, interest in women's sports has grown recently (Berastegui-Martínez & Lopez-Ubis, 2022). This is reflected in the scientific production of a growing number of studies that analyze the psychological characteristics of female athletes and their relationship with sports performance (Castro et al., 2018; Ruiz-Esteban et al., 2020).

However, concerning the field of emotional competences, the available literature on men's sports predominates and is still scarce on women's sports. Authors such as Rutkowska and Bergier (2015) indicate the need for research to analyze emotional competences in women's sports, which would allow us to observe possible differences based on sex. The results obtained to date in non-sports areas are contradictory, finding, in some cases, the absence of differences in emotional competences according to sex and, in others, a predominance of girls or boys in specific emotional competences (Pineda, 2012; Saura et al., 2014). More recently, authors such as Esnaola et al. (2017) or Schoeps

Emotional competences and psychological adjustment

et al. (2019) have reported that girls perceive and understand emotions better than boys do, whereas there are no sex differences in the expression and management of emotions. In short, new research is needed to elucidate possible differences in emotional competence according to sex, which may affect young peoples' psychological adjustment (Rutkowska & Bergier, 2015; Tsaousi & Kazi, 2013).

Objectives and hypotheses

The main objective of this study is to analyze the role of emotional competences over time in the psychological adjustment of athletes between 9 and 14 years. In this study, psychological adjustment is operationalized as the absence of emotional symptoms, behavioral problems, or peer problems. According to the review of the cited literature, emotional competences are expected to play a mediating role in the relationship between young athletes' psychological adjustment at two different times. In particular, intrapersonal competence is expected to predict a reduction in young athletes' emotional symptomatology. In turn, both interpersonal competence and stress management are expected to predict a reduction in behavioral problems and peer problems with other athletes.

The secondary objective of the research is to analyze the possible differences as a function of sex in the role of emotional competences in young athletes' psychological adjustment. Due to the contradictory results obtained in sex differences in emotional competences, the present study was exploratory, and no specific hypotheses were established. We hope that the results of the present research will contribute to elucidating the role of emotional competences in psychological adjustment according to sex.

Method

Participants

Emotional competences and psychological adjustment

Participants were 224 young athletes (118 boys and 106 girls) who completed the two waves of the study. The athletes belonged to 5 soccer clubs in the Basque Autonomous Community and were aged between 9 and 14. The boys' average age was 11.31 years ($SD = 1.14$), and the girls' was 11.43 ($SD = 1.11$). Regarding sports data, boys had played on a soccer team for an average of 5.96 years ($SD = 1.64$) and girls for 3.35 years ($SD = 2.21$). The inclusion criteria to enter the study were: 1) the athletes were between 9 and 14 years old; and 2) the athletes belonged to a federated soccer club. In this sample, the study guarantees a maximum margin of error of 6.68%, assuming a 95% confidence level.

Procedure

First, different clubs of Bizkaia meeting the inclusion criteria of the study were invited by letter to participate. Five clubs agreed to participate. Parents of the club members who agreed for their children to participate were informed by the research team of the characteristics of the study. The contact details of the researchers were also provided to resolve any doubts that could arise. Parents received the informed consent form and could refuse to allow their children participate in the study. Moreover, young athletes were informed that their responses were confidential, anonymous, and that participation was voluntary. Participants were also informed about the possibility of dropping out of the study at any time. All the young athletes agreed to participate in the study.

Participants completed the two waves of the study: Wave 1 (W1) was at the beginning of the sporting season, and Wave 2 (W2) was 3 – 4 months after W1. Questionnaires were completed in the sports facilities of each club, in the presence of the main researcher. Completing the questionnaires took approximately 15 minutes. The young athletes were instructed on how to correctly complete the questionnaires, and any

Emotional competences and psychological adjustment

doubts that arose were clarified. The data management followed the guidelines established by Organic Law 3/2018 on the Protection of Personal Data. There was no economic remuneration for participating in the study. The Research Ethics Committee of the University of Deusto approved this study (ETK-6/21-22).

Instruments

A sociodemographic questionnaire was designed ad hoc and included the following variables: age, sex, club, and years playing soccer on a sports team.

Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV; Bar-On & Parker, 2000, adapted to Spanish by Ferrándiz et al., 2012). The scale was completed by the young athletes to measure their emotional competence. It is a 60-item self-assessment instrument of emotional and social competence, divided into five scales rated on a 4-point Likert scale ranging from 1 (*it never happens to me*) to 4 (*it always happens to me*). For this research, we used the 12 items corresponding to the Interpersonal Competence dimension (e.g., “I am good at understanding the way other people feel”), 6 items corresponding to the Intrapersonal Competence dimension (e.g., “It is hard to talk about my deep feelings”), and 12 items corresponding to the Stress Management dimension (e.g., “When I get angry, I act without thinking”). The Spanish version of the scale has shown good psychometric properties (Cronbach's alpha from .63 to .80) (Ferrándiz et al., 2012). Similar values were found in the present research, with a McDonald Omega of .72 for Interpersonal Skills, .62 for Intrapersonal Skills, and .74 for Stress Management.

Skills and Difficulties Questionnaire (Goodman, 1997; adapted to Spanish by Rodríguez-Hernández, 2014). The scale was completed by the young athletes to measure their psychological adjustment, operationalized through the five items that form the Emotional Symptomatology subscale (e.g., “I am often unhappy, depressed, or tearful”), five items that comprise the Behavioral Problems subscale (e.g., “I fight a lot. I can make

Emotional competences and psychological adjustment

other people do what I want”), and 5 items that form the Peer Problems subscale (e.g., “I am usually on my own. I generally play alone or keep to myself”). Items are scored on a three-point Likert scale: 0 (*no, not at all*), 1 (*sometimes*), and 2 (*yes, always*). Previous research with the Spanish version of the scale confirmed adequate psychometric properties of the subscales used in the present investigation (Cronbach’s alpha from .56 to .71 and McDonald’s Omega from .83 to .87) (Español-Martín et al., 2021; Ortuno-Sierra et al., 2015). The internal consistency in the present research was similar to that reported by Ortuno-Sierra et al. (2015) in their study of Spanish adolescent population, with a McDonald Omega of .64 for Emotional Symptomatology, .68 for Behavioral Problems, and .63 for Peer Problems.

Data analysis

First, multivariate normality was analyzed using the Mardia test with the R Commander 4.2.1 program. Results showed that the multivariate distribution was asymmetric (Mardia Skewness = 1100.28, $p < .01$) and leptokurtic (Mardia Kurtosis = 15.18, $p < .01$), so multivariate normality of the data was not assumed. Therefore, we estimated the general predictive model with the path analysis MLR (Maximum Robust Likelihood) estimation method. The model’s goodness of fit was assessed using the comparative fit index (CFI), the non-normalized fit index (NNFI), the root mean square error of approximation (RMSEA), and the standardized root mean square residual (SRMR). According to Little (2013), CFI and NNFI values of .95 or higher and RMSEA and SRMR values below .08 indicate a good fit of the model. The predictive model included both autoregressive and cross-lagged longitudinal paths between variables. Finally, the invariance between the models according to sex was examined to assess whether the model was equivalent for girls and boys.

Results

Descriptive analysis and correlations between variables

Table 1 lists the descriptive statistics and correlations between the study variables. Regarding cross-sectional associations, positive and statistically significant relationships were found between Emotional Symptoms, Behavioral Problems, and Peer Problems at W1 and W2, as well as between Intrapersonal and Interpersonal Competence and Stress Management at W1 and W2, mostly with medium coefficients. Likewise, cross-sectional associations between the adolescents' emotional competences and psychological adjustment at W1 and W2 were negative and statistically significant, with small and medium coefficients. Finally, negative and statistically significant relationships were found with medium coefficients between Intrapersonal Competence at W1 and Emotional Symptoms at W2, between Interpersonal Competence at W1 and Behavior Problems and Peer Problems at W2, and between Stress Management at W1 and Behavior Problems and Peer Problems at W2. No statistically significant relationships were found in the rest of the variables.

Emotional competences and psychological adjustment

Table 1.

Descriptive analysis and correlations between the variables

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	M	SD
W1 Intrapersonal Competence	1												14.97	3.25
W1 Interpersonal Competence	.21**	1											39.31	4.70
W1 Stress Management	.16*	.30**	1										35.12	5.81
W1 Emotional Symptoms	-.30**	-.02	-.28**	1									2.32	1.87
W1 Behavioral Problems	-.20**	-.32**	-.57**	.28**	1								1.68	1.58
W1 Peer Problems	-.24**	-.26**	-.22**	.36**	.37**	1							1.15	1.21
W2 Intrapersonal Competence	.29**	.22**	.15*	-.17**	-.18**	-.06	1						16.25	3.04
W2 Interpersonal Competence	.16*	.49**	.25**	-.09	-.31**	-.21**	.30**	1					40.37	4.23
W2 Stress Management	.15*	.23**	.61**	-.21**	-.44**	-.15*	.39**	.31**	1				37.16	4.61
W2 Emotional Symptoms	-.21**	.01	-.11	.43**	.11	.18**	-.21**	-.12	-.14*	1			1.17	1.09
W2 Behavioral Problems	-.07	-.23**	-.44**	.13*	.59**	.22**	-.12	-.28**	-.31**	.16*	1		1.53	1.39
W2 Peer Problems	-.05	-.25**	-.18**	.26**	.29**	.34**	-.24**	-.28**	-.21**	.38**	.33**	1	1.60	1.40

W1= Wave 1; W2= Wave 2

* $p < .05$. ** $p < .01$

Predictive model

The predictive model included autoregressive paths from Emotional Symptoms, Behavior Problems and Peer Problems at W1 to the same measures at W2. Autoregressive paths from Intrapersonal Competence, Interpersonal Competence and Stress Management at W1 to the same measures at W2 were also introduced in the model. Likewise, cross-sectional paths were included from the dimensions of psychological adjustment at W1 to the dimensions of emotional competences at W1. Finally, the model included predictive cross-lagged paths from Intrapersonal Competence, Interpersonal Competence, and Stress Management at W1 to Emotional Symptoms, Behavioral Problems, and Peer Problems at W2.

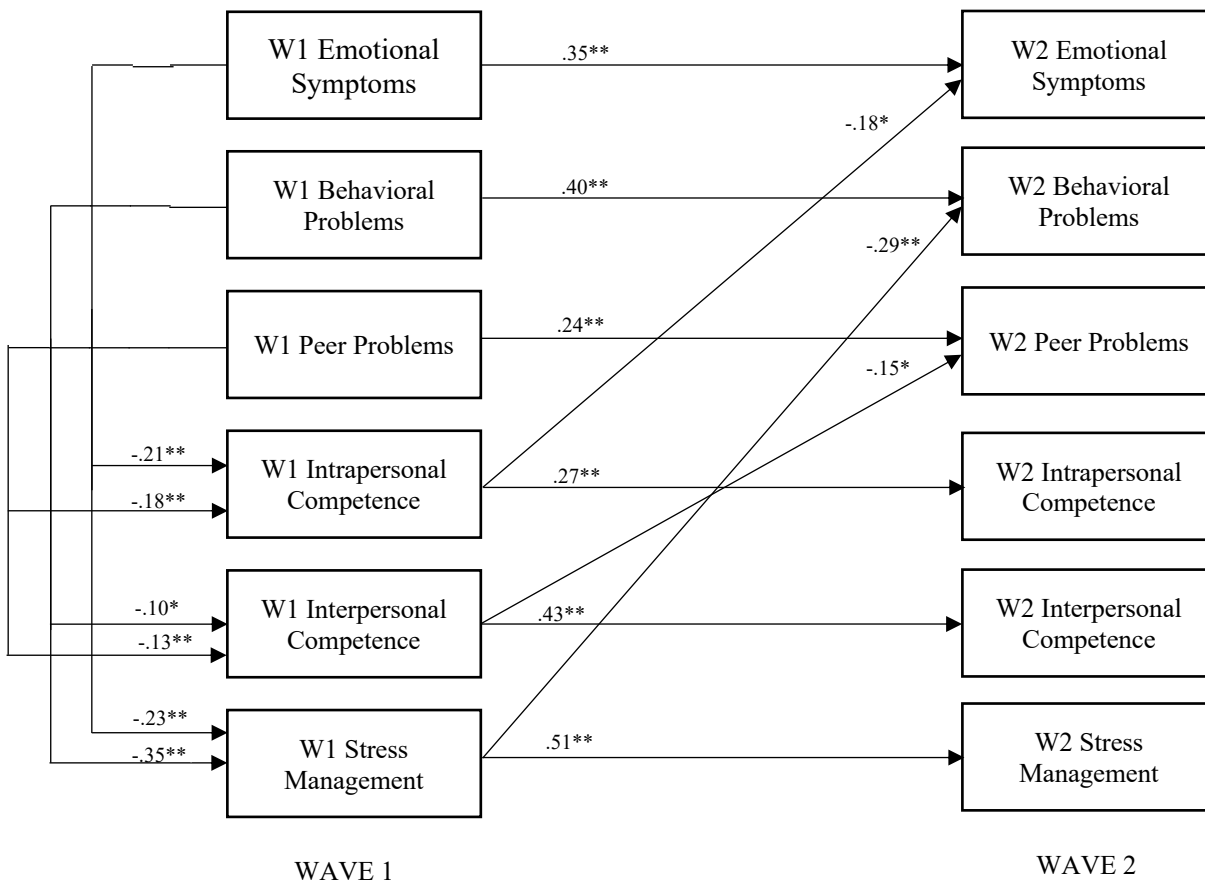
The model presented showed a good fit, $\chi^2(21, N = 224) = 21.69, p = .42$, RMSEA = .012, 90% CI [0.0, .06], NNFI = 0.99, CFI = 0.99, SRMR = .029. Figure 1 shows the main parameters of the final model. The autoregressive paths were all statistically significant ($p < .001$) and mostly medium (between .24 and .51), indicating the stability of these variables over time. Regarding the cross-sectional paths from the dimensions of psychological adjustment to the dimensions of emotional competence at W1, negative and statistically significant relationships were found between Emotional Symptoms and Intrapersonal Competence and Stress Management; between Behavioral Problems and Interpersonal Competence and Stress Management; and between Peer Problems and Intrapersonal and Interpersonal Competence.

Finally, concerning the longitudinal associations between emotional competence and psychological adjustment from W1 to W2, it was observed that Intrapersonal Competence statistically and significantly predicted lower Emotional Symptomatology, Interpersonal Competence predicted a reduction in Peer Problems and, finally, Stress Management predicted a statistically significant reduction in Behavior Problems.

Emotional competences and psychological adjustment

Figure 1.

Predictive model for psychological adjustment and emotional competence



Sex differences

Table 2 shows the sex differences for the study variables. Statistically significant differences were found in Intrapersonal Competence and Interpersonal Competence at W1 and W2, with girls obtaining a higher score than boys. The boys had a higher score in the dimension of Peer Problems at W2. The effect sizes for these differences were small to moderate. No statistically significant differences were found in the rest of the variables.

Table 2.

Sex differences in the study variables

	<i>Girls</i>		<u><i>Boys</i></u>		<i>U</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
W1 Intrapersonal Competence	15.75	3.02	14.10	3.29	-3.41	<.01**	.52
W1 Interpersonal Competence	40.08	4.28	38.62	4.96	-2.07	.04*	.31
W1 Stress Management	35.49	5.97	34.79	5.67	-1.12	.26	.12
W1 Emotional Symptoms	2.29	1.97	2.34	1.79	.45	.66	-.03
W1 Behavioral Problems	1.56	1.42	1.80	1.71	.79	.43	-.15
W1 Peer Problems	1.08	1.26	1.22	1.18	1.23	.22	-.12
W2 Intrapersonal Competence	16.41	2.64	16.10	3.36	-.83	.41	.10
W2 Interpersonal Competence	41.33	3.49	39.50	4.65	-3.04	<.01**	.44
W2 Stress Management	37.43	4.30	36.92	4.86	-.54	.59	.11
W2 Emotional Symptoms	1.15	1.17	1.18	1.09	.61	.55	-.03
W2 Behavioral Problems	1.42	1.48	1.62	1.30	1.77	.08	-.14
W2 Peer Problems	1.18	1.37	1.98	1.32	5.03	<.01**	-.60

W1= Wave 1; W2= Wave 2

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Next, the invariance of the model according to sex was examined. For this purpose, a configurational model was estimated in which there was no specific constriction of parameters, but the fit of the structural model was compared in both subsamples. The fit of the model found was adequate, $\chi^2(42, N = 224) = 55.03, p = .09$,

Emotional competences and psychological adjustment

RMSEA = .05, 90% CI [0.0, .09], NNFI = 0.95, CFI = 0.98, SRMR = .041. Therefore, in view of the results, we can state that the proposed model is supported in both subsamples. Next, the configurational model was compared with another model in which paths were constrained to be equal in both subsamples. This imposition increased the value of χ^2 significantly, $\Delta\chi^2(66, N = 224) = 104.85, p < .01$, indicating that the model was different for boys and girls.

Finally, the paths were studied individually to determine where the differences between the models were found. The autoregressive paths between Emotional Symptoms at W1 and W2 were stronger in girls than in boys ($B = .39 [SE = .10], p < .05$, vs. $B = .32 [SE = .10]; p < .05; \Delta\chi^2[1, N = 224] = 3.75, p < .05$). In contrast, the autoregressive paths between Behavioral Problems at W1 and W2 ($B = .35 [SE = .07], p < .05$, vs. $B = .42 [SE = .07], p < .05; \Delta\chi^2 [1, N = 224] = 8.21, p < .05$) and between Stress Management at W1 and W2 ($B = .51 [SE = .09], p < .05$, vs. $B = .54 [SE = .09], p < .05; \Delta\chi^2 [1, N = 224] = 7.63, p < .05$) were stronger in boys than in girls. Finally, the path between Behavioral Problems and Stress Management was stronger in boys than in girls ($B = -.35 [SE = .02], p < .05$, vs. $B = -.36 [SE = .02]; p < .05; \Delta\chi^2 [1, N = 224] = 4.24, p < .05$). No statistically significant differences were found according to sex in the rest of the paths.

Discussion

The present study explored the role of emotional competences in young athletes' psychological adjustment and analyzed the possible differences according to sex, mostly supporting the proposed hypotheses. In the line of previous research in formal educational settings (Durlak et al., 2010; Schoeps et al., 2019), we found that higher levels of emotional skills contribute to a better psychological adjustment of boys and girls who practice sports. The results are discussed below.

Emotional competences and psychological adjustment

This research reveals the specific role of emotional competences in young athletes' psychological adjustment over time, contributing to a need not previously explored in the sports literature (Buñuel et al., 2020). Specifically, the mediating role of Intrapersonal Competence in the relationship between Emotional Symptoms at W1 and W2 was verified. The dimension of Stress Management mediated the relationship between Behavioral Problems at W1 and W2 and, in addition, Interpersonal Competence predicted a reduction in young athletes' Peer Problems at W2. These results are aligned with the findings of other authors in non-sports contexts, indicating that Intrapersonal Competence is more strongly related to individual indicators of psychological adjustment, whereas Interpersonal Competence and Stress Management are more critical in problems involving behavioral, relational or social variables (Páez et al., 2016).

However, a contradictory result was found when observing that the dimension Stress Management, by itself, did not mediate the relationship between young athletes' Peer Problems at two different times. Previous research has shown how stress management is a fundamental competence in reducing problems with peers and establishing appropriate social relationships in childhood (Estévez et al., 2018; Orozco Solis, 2021). The results of the present research suggest that the stress management competence is not sufficient to predict a reduction in peer problems over time. In contrast, it can be hypothesized based on the results of the present study that developing interpersonal competences including the ability to be aware of others' emotions is also necessary so that, along with stress management competence, these competences will contribute to predicting a decrease in problems with peers over time. However, this should be verified in future research.

Regarding differences according to sex, statistically significant differences were found favoring girls in Intrapersonal and Interpersonal Competence, while boys obtained

Emotional competences and psychological adjustment

higher scores in Peer Problems. Likewise, in the predictive model, we found that Emotional Symptoms at W1 predicted Emotional Symptoms at W2 to a greater extent in girls than in boys. However, Behavioral Problems at W1 predicted Behavioral Problems at W2 more in boys than in girls. These data are consistent with previous studies reporting that girls develop emotional competences more but, in turn, they present higher levels of emotional symptoms, whereas boys present more behavioral problems (Keefer et al., 2013; Schoeps et al., 2019). This result seems more present in clinical settings and is also replicated in the sports area. The sex differences found could be due to the fact that girls have a better perception of their emotions than boys do because of the educational, social, and cultural patterns they receive (Keefer et al., 2013; Reina et al., 2010).

In short, the results obtained in this research show the need to develop emotional competences to improve young athletes' psychological adjustment and prevent future psychological maladjustment. In this sense, emotional education is shown to be necessary to contribute to young people's sporting activities (Bisquerra, 2011). The training opportunities offered by sports (Merino-Orozco et al., 2018), together with the integration of emotional education, can contribute to developing sports practices that facilitate male and female athletes' psychological adjustment (Saenz et al., 2012). Specifically, the present study emphasizes the need for interventions whose main objective is to develop emotional intrapersonal, interpersonal, and stress management competences, given their impact on improving young athletes' psychological adjustment, leading to lesser early abandonment of sports practice (Cobos-Sánchez et al., 2017; Ramis, 2012).

Likewise, the results obtained are directly applicable when satisfying a problem detected, such as the frequent episodes of aggressiveness and violence in the early stages of sports (Blasco & Orgilés, 2014). Within the framework of good child treatment (Barudy & Dantagnan, 2014) and the recent approval in Spain of the Organic Law on the

Emotional competences and psychological adjustment

Comprehensive Protection of Children and Adolescents against Violence (LOPIVI), and in the light of the results of this research, programs aimed at preventing these episodes in sports should address young athletes' emotional competences to guarantee their psychological adjustment also in this area. Specifically, peer problems that may lead to violent behavior should include training both in interpersonal and stress management competences typical of sports competition.

Regarding limitations, the present study was conducted with a sample of boys and girls aged 9-14 years who played soccer. Therefore, new studies are required to analyze whether the results obtained can be extrapolated to other sports disciplines and to observe whether the differences found in the emotional variables and psychological adjustment are maintained at older ages. In fact, several investigations have shown how emotional competences increase at more advanced stages of development. Therefore, it is crucial to analyze the weight of these competences in people's psychological adjustment over time (Esnaola et al., 2014; Keefer et al., 2013). In addition, generic instruments were used to measure young people's emotional competence and psychological adjustment in sports. Therefore, we recommend developing instruments adapted to sports that can better collect the emotional experience and psychological adjustment derived from sports practice. Likewise, multi-informant measurement strategies could be used in which coaches could report how they perceive their athletes' development of emotional competences and even, as future lines, observational records could be designed as complementary measures to collect data while practicing sport.

Nevertheless, the results of this research are important because they show the impact of emotional skills on young athletes' psychological adjustment. In addition, we have met a need that was detected in the literature to develop studies that include girls who practice sports, thereby contributing more knowledge about their psychological and

Emotional competences and psychological adjustment

emotional experiences linked to sports (Rutkowska & Bergier, 2015). All this is directly applicable to the sports context, revealing the need to develop sports practices that enhance the development of emotional skills, given their influence on young athletes' better psychological adjustment and considering sex differences.

References

- Bar-On, R., & Parker, J. D. (2000). *The Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV)*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2013). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Berastegui-Martínez, J., & Lopez-Ubis, J. C. (2022). Effects of an intervention programme designed to improve emotional intelligence and foster the use of coping strategies among professional female football players. *Heliyon, 8*(7), e09860.
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* [Psychopedagogy of emotions]. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación [Physical education, basic competences, and education]. *EmásF: revista digital de educación física, (11)*, 4-6.
- Blasco, M., & Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del deporte, 14*(2), 21-26.
- Buñuel, P. S. L., Ramos, V. H. D., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 16*(1), 73-84.

Emotional competences and psychological adjustment

- CASEL (Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning). (2006). *SEL Competences University of Illinois at Chicago: Chicago*. Available at: <http://www.casel.org/basics/faqs.php>.
- Castro, M., Zurita, M., & Chacón, R. (2018). Inteligencia emocional en deportistas en función del sexo, la edad y la modalidad deportiva practicada. *Sports, 4*(2), 288-305.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas. *Journal of Sport & Health Research, 12*(1), 42-53.
- Cobos-Sánchez, L., Fluja-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología, 33*(1), 66-73. doi: 10.6018/analesps.33.1.240181
- Donahue, J. J., Goranson, A. C., McClure, K. S., & Van Male, L. M. (2014). Emotion dysregulation, negative affect, and aggression: A moderated, multiple mediator analysis. *Personality and Individual Differences, 70*, 23-28. doi:10.1016/j.paid.2014.06.009
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., & Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología, 33*(2), 327-333. doi:10.6018/analesps.33.2.251831

Emotional competences and psychological adjustment

- Español-Martín, G., Pagerols, M., Prat, R., Rivas, C., Sixto, L., Valero, S., ... Bosch, R. (2021). Strengths and Difficulties Questionnaire: Psychometric properties and normative data for Spanish 5-to 17-year-olds. *Assessment*, 28(5), 1445-1458.
- Estévez, C., Carrillo, A., & Gómez, M. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 1(1), 227-238.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Fierro-Suero, S., Almagro, B.J. & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186.
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25. doi: 10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348
- García, A. R., Arellano, P. R., & Pedreira, M. C. C. (2014). ¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 46-51. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34394>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantum Books [Inteligencia emocional; translated by D. González Raga & F. Mora Zahonero, Kairós, 1996].

Emotional competences and psychological adjustment

- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.14697610.1997.tb01545.x>
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. doi: 10.1097/00004583-200111000-00015
- Johnston, J., Harwood, C., & Minniti, A. M. (2013). Positive youth development in swimming: Clarification and consensus of key psychosocial assets. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(4), 392-411. doi:10.1080/10413200.2012.747571.
- Keefer, K. V, Holden, R. R., & Parker, J. D. A. (2013). Longitudinal assessment of trait emotional intelligence: Measurement invariance and construct continuity from late childhood to adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1255-1272. doi:10.1037/a0033903
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874. doi:10.1111/sms.12510
- Little, T. D. (2013). *Longitudinal structural equation modeling*. Guilford Press.
- Magrum, E. D., Waller, S., Campbell, S., & Schempp, P. G. (2019). Emotional intelligence in sport: A ten-year review (2008-2018). *International Journal of Coaching Science*, 13(2), 3-32.
- Merino-Orozco, A., Arraiz-Pérez, A., & Sabirón-Sierra, F. (2018). The child's emotional management in school competition: Under-seven football. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 794-823. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504862>

Emotional competences and psychological adjustment

- Ordóñez, A., Maganto, C., & González, R. (2015). Somatic complaints, emotional awareness and maladjustment in schoolchildren. *Anales de Pediatría*, 82(5), 308-315. doi: 10.1016/j.anpedi.2014.03.020
- Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19.
- Ortuno-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., i Riba, S. S., & Muniz, J. (2015). Screening mental health problems during adolescence: Psychometric properties of the Spanish version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Adolescence*, 38, 49-56.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Chica, E. Escolano, & A. Rodríguez. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 676-689). Ediciones Universidad San Jorge.
- Pineda, C. (2012). *Inteligencia emocional y bienestar personal en estudiantes universitarios de ciencias de la salud*. PhD Thesis: Universidad de Málaga.
- Ramis, Y. (2012). *La ansiedad competitiva en el deporte de iniciación* [Competitive anxiety in initiation sport]. PhD thesis: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, and Education*, 2, 44-56.
- Rodríguez-Hernández, P. J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G. M., García, R., Sanz-Alvarez, E. J., & De las Cuevas-Castresana, C. (2014). Puntos de corte de la versión

Emotional competences and psychological adjustment

española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29.

Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescents. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.

Ruiz-Esteban, C., Olmedilla, A., Méndez, I., & Tobal, J. J. (2020). Female soccer players' psychological profile: Differences between professional and amateur players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4357.

Rutkowska, K., & Bergier, J. (2015). Psychological gender and emotional intelligence in youth female soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 47, 285-291.

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In Bar-On, R. & J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.

Saenz, A., Gimeno, F., Gutierrez, H., & Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200007>

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.

Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación

Emotional competences and psychological adjustment

Secundaria. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22 (2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>

Saura, C. J. I., Díez, M. S. T., Fernández, J. M. G., Monteagudo, M. C. M., López, E. E., & Domenech, B. D. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41.

Schoeps, K., Chulia, A. T., Barrón, R. G., & Castilla, I. M. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51-56.

Tsaousis, I., & Kazi, S. (2013). Factorial invariance and latent mean differences of scores on trait emotional intelligence across gender and age. *Personality and Individual Differences*, 54(2), 169-173. doi:10.1016/j.paid.2012.08.016

Weiss, M. R. (2016). Old wine in a new bottle: Historical reflections on sport as a context for youth development. In N. L. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 7-20). Routledge.

***CAPÍTULO 3: CONCLUSIONES
GENERALES***

1. CONCLUSIONES GENERALES Y REFLEXIONES

1.1 Conclusiones e implicaciones prácticas

Diversos autores han mostrado la importancia de la dimensión emocional en el deporte y, de manera específica, en el fútbol en edades de formación (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018). No obstante, los jóvenes que practican este deporte se encuentran, a menudo, expuestos a situaciones que requieren una gestión emocional para la que no se encuentran formalmente preparados (García et al., 2014). Además, son escasos los programas de intervención citados en la literatura cuyo principal objetivo es el desarrollo de competencias emocionales y, con frecuencia, los existentes no involucran a entrenadores y progenitores en el proceso, a pesar de su gran relevancia en el desarrollo emocional de niños que practican deporte (Buñuel et al., 2020).

La presente tesis doctoral nace con el objetivo de satisfacer las necesidades mencionadas. Los resultados encontrados en los estudios empíricos que componen esta tesis doctoral apoyan la importancia de desarrollar competencias emocionales en el fútbol formativo ofreciendo, para ello, un programa de intervención sistémico y eficaz para deportistas jóvenes, entrenadores y progenitores. Además, los resultados destacan también el papel fundamental de dichas competencias emocionales en el ajuste psicológico de los jóvenes que practican deporte y las diferencias existentes en función del sexo.

Las implicaciones prácticas de estos estudios se encuentran estructuradas de acuerdo con las tres conclusiones principales extraídas en la presente tesis doctoral:

- I. La importancia de las competencias emocionales y clima de entrenamiento generado por el entrenador para el desarrollo emocional y ajuste psicológico de jóvenes que practican deporte.

Son escasos los estudios que han analizado los mecanismos a través de los cuales los entrenadores transmiten competencias emocionales a sus deportistas y, en consecuencia, contribuyen a su ajuste psicológico (Estero, 2008; Villora et al., 2009). Los resultados de la presente investigación constituyen una aproximación inicial a la comprensión del papel del entrenador en el desarrollo de competencias emocionales y ajuste psicológico de deportistas jóvenes. En este sentido, los resultados indican que las competencias emocionales de entrenadores se relacionan con la creación de climas de entrenamiento de apoyo a la autonomía y que estos, a su vez, se encuentran asociados con las competencias emocionales y ajuste psicológico de deportistas jóvenes.

Estos resultados contribuyen a lo expuesto por otros autores en la literatura deportiva. En primer lugar, existe consenso acerca de la importancia del entrenador en el desarrollo de competencias emocionales de sus deportistas. Los entrenadores como principales responsables de los entrenamientos deportivos deben ser conscientes de la importancia de desarrollar sus propias competencias emocionales para ser capaces de acompañar, posteriormente, a los jóvenes que practican deporte en su desarrollo emocional (Buñuel et al., 2020). Del mismo modo, se ha mostrado que cuanto mayor es la competencia emocional de entrenadores, más se esfuerzan por crear climas de entrenamiento que satisfagan las necesidades emocionales de los deportistas jóvenes que entrenan (Lorimer, 2013; Watson y Kleinert, 2019).

El comportamiento del entrenador, su relación con los deportistas y el tipo de comunicación utilizado son algunas de las variables que afectan al clima de entrenamiento generado (Ramírez et al., 2016). Los climas de entrenamiento han sido analizados principalmente desde dos marcos teóricos: la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985, 2000). Basado en los principios y conceptos de ambas teorías, Duda (2013) propuso un modelo multidimensional de

climas de entrenamiento “*empowering*” y “*disempowering*”. En definitiva, estos estudios sugieren que los climas en los que los entrenadores apoyan la autonomía muestran más empatía, facilitan la comunicación y reconocen y aceptan los sentimientos de los deportistas favorecen el desarrollo emocional y bienestar de los jóvenes (Balaguer et al., 2012; Cronin & Allen, 2015).

Los resultados de la presente investigación contribuyen a la literatura mencionada al desconocerse, hasta la fecha, estudios que hubieran encontrado una relación entre las competencias emocionales de los entrenadores y la creación de climas de entrenamiento de apoyo a la autonomía de los deportistas. Esto, tiene evidentes implicaciones prácticas para profesionales trabajando en el contexto deportivo en etapas formativas. De forma específica, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar intervenciones que permitan a los entrenadores adquirir habilidades que favorezcan sus competencias emocionales para que, a través del clima de entrenamiento generado, influyan positivamente en el desarrollo emocional y ajuste psicológico de sus deportistas.

- II. La relevancia de crear un programa de intervención eficaz y adaptado al deporte para desarrollar competencias emocionales de jóvenes que practican deporte incluyendo a entrenadores y progenitores en la intervención.

En el presente estudio se diseña y se aplica un programa de intervención sistematizado y, a la luz de los resultados obtenidos, eficaz para mejorar las competencias emocionales de los jóvenes deportistas, entrenadores y progenitores. El programa de intervención constituye una propuesta estratégica que pretende integrar el desarrollo de las competencias emocionales centrales citadas en la literatura científica en el funcionamiento diario de un equipo deportivo. Se satisface así una necesidad mencionada

por diversos autores, al proporcionar a los profesionales trabajando en el contexto deportivo pautas de intervención centradas en estas variables emocionales (Buñuel et al., 2020; Martínez & de los Fayos, 2013; Merino-Orozco et al., 2018).

Los programas de intervención destinados a mejorar las competencias emocionales han adquirido gran relevancia en el contexto educativo formal (Molero et al., 2020). No obstante, hasta la fecha son escasas las intervenciones citadas en la literatura cuyo principal objetivo sea el desarrollo de competencias emocionales de jóvenes deportistas. En caso de estar orientado a su potencial educativo, el deporte en edades de formación tiene evidentes implicaciones formativas, socializadoras y emocionales (Ajamil, 2017). Sin embargo, autores como Merino-Orozco et al. (2018) señalan que la mera exposición a esos contextos no implica el desarrollo emocional de los jóvenes que practican deporte al observarse, con frecuencia, prácticas deportivas no adaptadas al momento evolutivo de los jóvenes.

En el fútbol en edades de formación se desarrollan con frecuencia prácticas propias del fútbol profesional con las consecuencias adversas que ello conlleva (García et al., 2014). A pesar de tratarse deportistas en etapas tempranas, el foco en la victoria y la naturaleza competitiva derivan en entornos instructivos que aumentan la tensión y expectativas generadas que pueden, finalmente, conducir a un exceso de activación y episodios de ansiedad entre los jóvenes (Garrido y Prados, 2007). Por ello, autores como Saenz et al. (2012) señalan que son necesarias nuevas estrategias de intervención emocionales que incluyan prácticas deportivas basadas en actividades de reflexión, debate y concienciación que permitan la adquisición de competencias. Los resultados de la presente investigación siguen la línea de lo expuesto por estos autores al presentar un programa de intervención adaptado al contexto deportivo y eficaz a la hora de mejorar las competencias emocionales de jóvenes que practican deporte.

Además, el presente estudio satisface otra necesidad mencionada en la literatura al señalarse la importancia de involucrar a entrenadores y progenitores en dichas intervenciones debido a su relevancia en el desarrollo emocional de los jóvenes (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018). A pesar de considerarse que las competencias emocionales son una de las características esenciales de los entrenadores exitosos (Chan y Mallet, 2011), en una investigación cualitativa reciente varios entrenadores hicieron referencia a su escasa habilidad para reconocer y regular las emociones que experimentan (Lee et al., 2018). Del mismo modo, los progenitores emocionalmente competentes influyen positivamente en la experiencia deportiva de sus hijos, pero con frecuencia muestran dificultades a la hora de regular sus emociones en el contexto deportivo (Harwood y Knight, 2015; Morell, 2017). No obstante, son muy pocos los estudios citados en la literatura científica en lo que respecta a intervenciones diseñadas y aplicadas a entrenadores y progenitores dirigidas a mejorar las competencias emocionales en el ámbito deportivo (Harwood y Swain, 2002; Smoll et al., 2007). En este sentido, se presenta en esta investigación un programa de intervención pionero, al diseñar una intervención en el contexto deportivo de carácter sistémico que involucra a deportistas, entrenadores y progenitores.

- III. La importancia de comprender las diferencias existentes en cuanto a sexo en el papel de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de deportistas jóvenes.

El presente estudio contribuye a la literatura previa en contextos no deportivos al encontrar que mayores niveles de competencias emocionales contribuyen a un mejor ajuste psicológico de jóvenes que practican deporte. Además, esta investigación atiende a una necesidad detectada en estudios previos al analizar las posibles diferencias de sexo

existentes en lo que se refiere al papel de las competencias emocionales en el ajuste psicológico de jóvenes deportistas.

Varios autores han señalado la relevancia de desarrollar competencias emocionales a lo largo de todo el ciclo vital de las personas y, en concreto, en determinadas etapas evolutivas como en la transición de la infancia a la adolescencia (Sánchez-Calleja et al., 2016). Durante esta etapa, los cambios físicos, cognitivos y sociales desafían los recursos psicológicos de los adolescentes y pueden contribuir a un peor ajuste psicológico (Filella-Guiu et al., 2014; Fonseca-Pedrero et al., 2011). El desarrollo de competencias emocionales ha sido propuesto desde una perspectiva preventiva como factor de protección para el ajuste psicológico de los más jóvenes (Romero et al., 2017).

Las investigaciones sobre la relación entre competencias emocionales y ajuste psicológico han sido realizadas en contextos no deportivos (Cobos-Sánchez et al., 2017). No obstante, los deportistas jóvenes son expuestos, en ocasiones, a situaciones para cuya gestión emocional no están preparados y que pueden derivar en episodios de ansiedad o agresividad que afecten a su ajuste psicológico (Blasco & Orgilés, 2014; Merino-Orozco et al., 2018; Ramis, 2012). Los datos encontrados en este estudio son consistentes con investigaciones previas al señalar que el desarrollo de competencias emocionales tiene un efecto protector sobre el ajuste psicológico de jóvenes deportistas. Esto, junto con nuevas estrategias de intervención emocional que permitan hacer un deporte más saludable, podría amortiguar los efectos adversos que con frecuencia se dan en el ajuste psicológico de jóvenes deportistas.

Además, en lo que se refiere a competencias emocionales en el deporte aun predomina la literatura disponible sobre deportes masculinos y sigue siendo escasa sobre deportes femeninos (Rutkowska y Bergier, 2015). Por todo ello, nuevas investigaciones

son necesarias que permitan explorar el posible papel diferencial en función del sexo de las competencias emocionales sobre el ajuste psicológico de deportistas jóvenes. En el presente estudio se observó que las niñas mostraron mayores niveles de competencias emocionales, pero al mismo tiempo, presentaron mayores niveles de síntomas emocionales. Asimismo, se observaron mayores niveles de problemas de conducta y con compañeros en los niños. Las diferencias de sexo encontradas podrían deberse a que las chicas tienen una mejor percepción de sus emociones que los chicos debido a los patrones educativos, sociales y culturales que reciben (Keefer et al., 2013; Reina et al., 2010).

1.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Esta tesis doctoral presenta varias limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados. A partir de dichas limitaciones, se establecerán futuras líneas de investigación en el ámbito deportivo en edades de formación.

En primer lugar, la presente tesis doctoral está realizada en el ámbito deportivo y más concretamente en el fútbol en etapas de formación. El contexto del fútbol no es el mismo que el de otros deportes (Merino-Orozco et al., 2018; García et al., 2014) y, por lo tanto, los resultados obtenidos son difícilmente extrapolables a otros deportes. Por ello, futuras líneas de investigación deberían replicar el procedimiento en otras modalidades deportivas para comprobar si el programa de intervención y las conclusiones extraídas en esta tesis doctoral son generalizables.

Además, el estudio dirigido a facilitar una primera aproximación a comprender los mecanismos a través de los cuales los entrenadores pueden influir en las competencias emocionales y ajuste psicológico de sus deportistas tiene un diseño transversal y, por lo tanto, no pueden concluirse relaciones de causalidad. De cara a futuras líneas de investigación, sería importante desarrollar estudios con diseños longitudinales y mayor muestra que permitan examinar en profundidad posibles relaciones causales entre las variables. De hecho, podría ser interesante realizar estudios multinivel que permitan entender y complementar la información obtenida acerca de la influencia de cada entrenador en los deportistas que entrena.

Debido a las características del estudio realizado y al tamaño de la muestra, las herramientas de evaluación utilizadas en este estudio son cuestionarios de autoinforme. La información obtenida a través de los cuestionarios de autoinforme, especialmente de la dimensión emocional, es más limitada en comparación con otras herramientas más cualitativas. Por lo tanto, para futuros estudios sería importante poder complementar y

analizar la coherencia entre la información obtenida a través de cuestionarios de autoinforme con otras herramientas de evaluación como que permitieran recoger las variables emocionales como, por ejemplo, técnicas de observación o de carácter cualitativo.

Por último, en la presente investigación el programa de intervención con deportistas fue implementado por entrenadores previamente formados. Sin embargo, pudieron existir diferencias entre los entrenadores en lo que respecta a sus competencias emocionales en el momento de comenzar la intervención con deportistas y, por lo tanto, que la influencia o la profundidad de las actividades fuese mayor en unos grupos que en otros. Esta limitación trató de solventarse a través de la elaboración de un manual de intervención al que los entrenadores debían adherirse para tratar de unificar el modo de implementación del programa con deportistas. Asimismo, tampoco se midió el seguimiento de las familias del programa. En la presente intervención únicamente se sugirieron actividades a desarrollar en el contexto familiar. Futuras líneas de investigación deberían analizar de manera específica el efecto en sus deportistas de cada entrenador por separado, así como evaluar el acompañamiento de los progenitores a lo largo de la intervención.

1.3 Consideraciones finales

El deporte constituye un recurso pedagógico de interés que puede ser utilizado para contribuir al desarrollo emocional y mejorar el ajuste psicológico de las personas (Roque et al., 2013). De entre los deportes, el fútbol es la actividad deportiva más popular a nivel mundial con evidentes implicaciones sociales y económicas (Hebert, 2018; Serrano et al., 2018). A pesar de que se ha mostrado que el fútbol puede contribuir a la formación deportiva y emocional de sus practicantes, sus efectos positivos dependerán de cómo se oriente la actividad deportiva (Ajamil et al., 2017; Merino-Orozco et al., 2018).

Como se ha comentado a lo largo de esta tesis doctoral, con frecuencia se dan prácticas en el fútbol en etapas de formación no adaptadas a las características evolutivas de los participantes y con efectos adversos en su ajuste psicológico (García et al., 2014). Se comparte, en este sentido, la visión de autores como Saenz et al. (2012) al señalar que, para aprovechar el potencial educativo del deporte, se hace necesario un cambio de paradigma que incluya estrategias de intervención emocionales basadas en actividades de reflexión, debate y concienciación. En concreto, autores como Bisquerra (2011) han propuesto incluir la educación emocional en el contexto deportivo para que los practicantes puedan utilizar como aprendizaje las múltiples experiencias emocionales derivadas de la actividad deportiva.

Un aspecto que se ha tratado de remarcar a lo largo de la tesis doctoral es que la adquisición de competencias emocionales no se plantea como un medio para amortiguar los efectos que prácticas deportivas inadecuadas pueden ocasionar en los jóvenes que practican deporte. Se aboga, en cambio, por la necesidad de un cambio de paradigma en el fútbol en etapas de formación que se caracterice por planes de actuación acordes a las necesidades evolutivas de sus practicantes y no basados únicamente en el fútbol profesional. De hecho, en la literatura deportiva los estudios disponibles analizan la

relación de variables emocionales con aspectos del rendimiento deportivo (Kopp y Jekauc, 2018). Los resultados de la presente tesis doctoral, en cambio, pretenden poner de manifiesto la necesidad de desarrollar las competencias emocionales dada su relación con el ajuste psicológico de los jóvenes que practican deporte.

Todo ello, tampoco quiere transmitir la idea de que en el contexto deportivo en etapas tempranas haya que evitar momentos de dificultad. El deporte enfrenta a las personas a una amplia variedad de situaciones que en ocasiones se traducirán en expresiones de alegría o felicidad y, en otras, de tristeza o frustración (Buñuel et al., 2020). Precisamente esa variabilidad situacional y emocional es lo que hace del fútbol un contexto idóneo en el que poder desarrollarse emocionalmente. No obstante, para que todo esto sea posible, se hace necesario involucrar en los procesos a entrenadores y progenitores con el objetivo de capacitarles para un adecuado acompañamiento emocional a lo largo de la práctica deportiva de los jóvenes (Aguado et al., 2015; Harwood y Knight, 2015).

A pesar del papel fundamental que entrenadores y progenitores desempeñan en el contexto deportivo, los programas de educación emocional citados en la literatura se dirigen de manera prioritaria a los deportistas (Buñuel et al., 2020; Merino-Orozco et al., 2018). Esto, contrasta con la necesidad señalada por entrenadores y progenitores de mejorar sus competencias emocionales para ser capaces de acompañar, posteriormente, a jóvenes deportistas en su desarrollo emocional. Por todo ello, la presente tesis doctoral adopta una visión sistémica e involucra a los principales agentes responsables de la práctica deportiva de los deportistas en etapas de formación, dada la importancia que tiene lo relacional en el desarrollo emocional.

Se plantea, por tanto, una estrategia de trabajo con un itinerario común entre clubes, entrenadores, progenitores y deportistas que permita generar un contexto

deportivo que contribuya al desarrollo saludable de los jóvenes. Esto pretende romper con la tendencia a veces observada en los clubes y en los entrenadores de relacionarse lo menos posible con las familias (Santamaría, 2019). La reciente incorporación a múltiples clubes de psicólogos y la mayor sensibilidad hacia la salud mental en el deporte es un buen síntoma del camino que se está iniciando a ese nuevo paradigma.

Por último, en la literatura deportiva predominan las investigaciones realizadas con deportistas masculinos y aun son escasos los estudios sobre deporte femenino (Rutkowska y Bergier, 2015). La presente tesis doctoral ha tratado de incluir perspectiva de género en los estudios y dar voz a chicas deportistas que, en ocasiones, parecen olvidadas. El crecimiento del fútbol femenino actual, incluyendo el reciente mundial disputado, se ha traducido en un incremento de chicas que practican y practicarán este deporte en el futuro. A nivel científico, esto debe implicar un incremento de las publicaciones citadas en la literatura científica sobre deporte femenino con el objetivo de seguir aumentando el conocimiento y otorgar al deporte femenino el protagonismo que en la actualidad merece.

En definitiva, a partir de las oportunidades educativas que ofrece el fútbol en etapas de formación y de la integración de la educación emocional, la presente tesis doctoral pretende satisfacer las necesidades mencionadas en la literatura deportiva. Los estudios citados ofrecen una aproximación inicial a la comprensión de la dimensión emocional de jóvenes que practican deporte y un programa de intervención para el desarrollo de competencias emocionales que involucra a entrenadores y progenitores como agentes principales de la actividad deportiva. El objetivo, como se ha tratado de evidenciar, no es amortiguar los efectos adversos que en ocasiones genera el fútbol en etapas de formación, sino el de proponer un nuevo paradigma deportivo con espacios que queden integrados en el funcionamiento deportivo habitual y aprovechen las múltiples

situaciones a las que enfrenta el deporte para contribuir al desarrollo emocional y saludable de los jóvenes.

“El fútbol, por sí mismo, es sólo fútbol. El fútbol, bien orientado, te prepara para la vida”

***REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS***

Referencias

- Afkhami, E., Mokhtari, P., Tojjari, F., Bashiri, M., & Salehian, M. H. (2011). Relationship between emotional intelligence and coaching efficacy in coaches. *Annals of biological research*, 2(4), 469-475.
- Aguinaga, I. (2022). *Programa Hunkitzen para el desarrollo de competencias emocionales en el deporte escolar* [Hunkitzen Program for the development of emotional competences in school sports]. Unpublished manuscript.
- Aguado, R. M., Garzarán, A. P., & Fernández, J. M. G. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 276-284. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35650>
- Ajamil, D. L., Idiákez, J. A., Jiménez, M. A., Alejandro, F. J. F., & Anguera, M. T. (2017). Fútbol: efectos de una unidad didáctica en la iniciación temprana [Soccer: The effects of a teaching unit on early initiation]. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(127), 59-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/1\).127.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/1).127.06)
- Andrews, S. R. (2014). The relationship of emotional intelligence and coaching behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, A105-A106.
- Aoyagi, M. W., Poczwardowski, A., Statler, T., Shapiro, J. L., & Cohen, A. B. (2017). The Performance Interview Guide: Recommendations for initial consultations in sport and performance psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(5), 352-360. <https://doi.org/10.1037/pro0000121>
- Aragón, S. (2006). La ansiedad en el deporte. *Lecturas: educación física y deportes*, 11(95), 1-6.

- Arrechea, I. A., Rodríguez, Ó. G., Adarraga, S. I., & Gabilondo, J. A. A. (2012). Análisis y valoración de la influencia que ejerce el perfil formativo de los entrenadores en jóvenes futbolistas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (22), 62-64.
- Arribas, J. M., Fernández, J. G., & Garzón, M. Á. (2013). Perfil y expectativas del técnico de deporte escolar en el municipio de Segovia (España). *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 13(50), 367-388. <https://doi.org/10.15366/rimcafd>
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1619-1629.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- 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, 132-139. <https://doi.org/10.1080/17521882.2014.939679>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Barudy, J. (2014). *La inteligencia maternal: Manual para apoyar la crianza bien tratante y promover la resiliencia de madres y padres*. Gedisa.
- Barudy, J., & Dantagnan, M. (2013). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa.
- Baudry, A. S., Grynberg, D., Dassonneville, C., Lelorain, S., & Christophe, V. (2018). Sub-dimensions of trait emotional intelligence and health: A critical and systematic

- review of the literature. *Scandinavian journal of psychology*, 59(2), 206-222.
<https://doi.org/10.1111/sjop.12424>
- Becker, A. J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93-119.
<https://doi.org/10.1260/1747-9541.4.1.93>
- Benedicto, L. V., & De Los Fayos, E. J. G. (2003). Intervención psicológica en un club de fútbol base: propuesta de un sistema de actuación psicológica desde sus diversas áreas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 3(2).
- Berastegui-Martínez, J., & Lopez-Ubis, J. C. (2022). Effects of an intervention programme designed to improve emotional intelligence and foster the use of coping strategies among professional female football players. *Heliyon*, 8(7), 1-8.
- Bisquerra R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). *Educación emocional y bienestar* [Emotional education and well-being](4th ed.). CissPraxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones* [Psychopedagogy of emotions]. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: revista digital de educación física*, (11), 4-6.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las Competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, (10), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blasco, M., & Orgilés, M. (2014). Agresividad en menores de 18 años jugadores de fútbol: Diferencias en función del sexo y la edad y en comparación con los jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14(2), 21-26.

- Buceta, J. M., de la Llave, A. L., Pérez-Llantada, M. C., Fink, C., & Vallejo, M. (2015). Resultados de una encuesta. En J. M. Buceta (Ed.), *Mi hijo es el mejor, y además es mi hijo* (pp. 257-281). Dykinson.
- Buñuel, P. S. L., Ramos, V. H. D., Torres, B. J. A., & García, C. C. (2020). Baloncesto y emociones: una revisión sistemática [Basketball and emotions: A systematic review]. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16(1), 73-84.
- 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(3), 152.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., & Ubago-Jiménez, J. L. (2020). Relación entre la inteligencia emocional y los niveles de ansiedad en deportistas. *Journal of Sport & Health Research*, 12(1), 42-53.
- Chan, J. T., & Mallett, C. J. (2011). The value of emotional intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 6(3), 315-328. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.3.315>
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 433- 459). Jossey-Bass.
- Cobos-Sánchez, L., Flujas-Contreras, J. M., & Gómez-Becerra, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología*, 33(1), 66-73. doi: 10.6018/analesps.33.1.240181
- 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.

- Cronin, L. D., & Allen, J. B. (2015). Developmental experiences and well-being in sport: The importance of the coaching climate. *The Sport Psychologist*, 29(1), 62-71.
<https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0045>
- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., Champion, C., Gershoff, E., & Fabes, R. A. (2003). The relation of parental emotionality and related dispositional traits to parental expression of emotion and children's social functioning. *Motivation and Emotion*, 27(1), 27-56.
- Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), 159-174.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113(3), 487-496.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Del Pilar Sepúlveda-Ruiz, M., José Mayorga-Fernández, M., & Pascual Lacal, R. (2019). La Educación Emocional en la Educación Primaria: Un Aprendizaje para la Vida. *Education Policy Analysis Archives*, 27(93/94), 1–20.
- Delorme, C. (1985). *De la animación pedagógica a la investigación-acción: perspectivas para la innovación escolar*. Narcea.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?. *Child development*, 74(1), 238-256.

- Dorsch, T. E., Smith, A. L., & McDonough, M. H. (2009). Parents' perceptions of child-to-parent socialization in organized youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 31*(4), 444-468. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.4.444>
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*(4), 311-318.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3), 294-309. doi:10.1007/s10464-010-9300-6
- Estero, J. L. A. (2008). El proceso de formación deportiva en la iniciación a los deportes colectivos fundamentado en las características del deportista experto. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (13)*, 28-32. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i13.35024>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación, 33*(8), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernandes, V. P., Foguet, O. C., & de Sequeira, P. J. R. M. (2014). El fair play en la iniciación deportiva, un estudio con entrenadores de fútbol [Fair play in sports initiation, a study with soccer coaches]. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación (25)*, 32-35.

- Field, J., & Kolbert, J. (2006). Enhancing emotional intelligence in parents: The professional school counselor's role. In J. Pellitteri, R. Stern C. Shelton, & B. Muller-Ackerman (Eds.), *Emotionally intelligent school counselling* (167–181). NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410613172>
- Filella-Guiu, G., Agulló, M.J., Pérez-Escoda, N., & Oriol, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria [Results of the application of an emotional education program in Primary Education]. *Estudios sobre Educación*, 26, 125-147. <https://doi.org/10.15581/004.26.125-147>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., & Muñiz, J. (2011). Prevalencia de la sintomatología emocional y comportamental en adolescentes españoles a través del Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 16(1), 15-25. doi: 10.5944/rppc.vol.16.num.1.2011.10348
- García, A. R., Arellano, P. R., & Pedreira, M. C. C. (2014). ¿Quedamos para ver el fútbol? La competencia mediática y el área de educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (26), 46-51. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i26.34394>
- García, L., & García, C. (2006). La autoestima y el aprendizaje de destrezas motoras deportivas en niños de 6 a 8 años. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 1(1), 41-68. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a3>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica* (M. T. Melero Nogués, Trans.). Paidós. (Obra original publicada en 1993)
- Garrido, A. J. G., & Prados, J. M. P. (2007). Aspectos psicológicos que influyen en el futbolista [Psychological aspects that influence the soccer player]. *Lecturas: Educación Física y Deportes* (106), 46.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantum Books [Inteligencia emocional; translated by D. González Raga & F. Mora Zahonero, Kairós, 1996].
- González, L. L., González, M. Á., & Bisquerra, R. (2016). Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (87), 75-91.
- González, R., & Villanueva, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción* [Resources to educate in emotions. From theory to action]. Pirámide.
- Granados, S. R., Guzmán, M. E. G., & Sánchez, M. L. Z. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (15), 29-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34995>
- Haro, C. I. P., Buñuel, P. S. L., & Uriondo, L. F. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 291-299.
- Harwood, C., & Knight, C. (2009a). Understanding parental stressors: An investigation of British tennis-parents. *Journal of sports sciences*, 27(4), 339-351. <https://doi.org/10.1080/02640410802603871>
- Harwood, C., & Knight, C. (2009b). Stress in youth sport: A developmental investigation of tennis parents. *Psychology of sport and exercise*, 10(4), 447-456. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.01.005>
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24-35. doi:10.1016/j.psychsport.2014.03.001
- Harwood, C., & Swain, A. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The sport psychologist*, 16(2), 111-137. <https://doi.org/10.1123/tsp.16.2.111>

- Hebert, T. (2018). Questioning accepted social practice. The case of football in Physical Education. *Staps*, (2), 45-61.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. J. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). Jossey-Bass.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Mandigo, J. L., & Fox, K. R. (2009). Youth sport parenting styles and practices. *Journal of sport and exercise psychology*, 31(1), 37-59. <https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.37>
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Sehn, Z. L., & Wall, M. P. (2008). Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of sport and exercise*, 9(5), 663-685. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2007.08.001>
- Hwang, S., Feltz, D. L., & Lee, J. D. (2013). Emotional intelligence in coaching: Mediation effect of coaching efficacy on the relationship between emotional intelligence and leadership style. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 292-306. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2013.763489>
- Jekauc, D., & Brand, R. (2017). How do emotions and feelings regulate physical activity?. *Frontiers in Psychology*, 8, 1145. <https://doi.org/10.3389/978-2-88945-271-2>
- Knight, C. J., Boden, C. M., & Holt, N. L. (2010). Junior tennis players' preferences for parental behaviors. *Journal of applied sport psychology*, 22(4), 377-391. <https://doi.org/10.1080/10413200.2010.495324>
- Knight, C. J., & Holt, N. L. (2013). Factors that influence parents' experiences at junior tennis tournaments and suggestions for improvement. *Sport, exercise, and performance psychology*, 2(3), 173-189. <https://doi.org/10.1037/a0031203>

- Kopp, A., & Jekauc, D. (2018). The influence of emotional intelligence on performance in competitive sports: a meta-analytical investigation. *Sports*, 6(4), 175. <https://doi.org/10.3390/sports6040175>
- Laborde, S., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(8), 862-874. doi:10.1111/sms.12510
- Lee, Y. H., & Chelladurai, P. (2016). Affectivity, emotional labor, emotional exhaustion, and emotional intelligence in coaching. *Journal of applied sport psychology*, 28(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/10413200.2015.1092481>
- Lee, H., Wäsche, H., & Jekauc, D. (2018). Analysing the components of emotional competence of football coaches: A qualitative study from the coaches' perspective. *Sports*, 6(4), 123. doi:10.3390/sports6040123
- León, O. G., & Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGrawHill.
- Levey, H. (2013). *Playing to win: Raising children in a competitive culture*. University of California Press.
- Ley 14/1998, de 11 de junio, del Deporte del País Vasco (2008). *Boletín Oficial del País Vasco*, 135, sec. I, de 1 de julio de 2008, 18669 a 18685. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/07/0804270a.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

- Liang, Z. B., Zhang, G. Z., Chen, H. C., & Zhang, P. (2012). Relations among parental meta-emotion philosophy, parental emotion expressivity, and children's social competence. *Acta Psychologica Sinica*, *44*(2), 199-210.
- López González, L. (2013). El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas. *ISEP Science*, (4), 33-42.
- Lorimer, R. (2013). The development of empathic accuracy in sports coaches. *Journal of Sport Psychology in Action*, *4*(1), 26-33. doi:10.1080/21520704.2012.706696
- Magrum, E. D., Waller, S., Campbell, S., & Schempp, P. G. (2019). Emotional intelligence in sport: A ten-year review (2008-2018). *International Journal of Coaching Science*, *13*(2), 3-32.
- Máiquez, M. L., Rodrigo, M. J., & Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. Orientación para favorecer el ejercicio de las responsabilidades parentales de las corporaciones locales*. Federación Española de Municipios y Provincias.
- Marsland, K. W., & Likavec, S. C. (2003). Maternal emotional intelligence, infant attachment and child socio-emotional competence. *Paper presented at the 15th Annual Meeting of the American Psychological Society*, Atlanta, GA.
- Martínez, A. R., & de los Fayos, E. J. G. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la Investigación [Emotional intelligence and sport: current state of the art of research]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *13*(1), 105-112. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000100011>
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the

- Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 111-117. doi:10.1016/j.psi.2016.04.001
- Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L., Sanz, M., Aguado, V., Cormenzana, S., & Corral, S. (2014). Egokitzen. Programa de intervención post-divorcio. *Universidad de Deusto*.
- Márquez-Cervantes, M. C. M., & Gaeta-González, M. L. G. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Maurer, M., & Brackett, M.A. (2004). *Emotional literacy in the middle school: A 6-step program to promote social, emotional, & academic learning*. National Professional Resources.
- Méndez Carrillo, F. X., Llavona Uribebarrea, L. M., Espada Sánchez, J. P. y Orgilés Amorós, M. (2012). *Fortaleza psicológica y prevención de las dificultades emocionales, Programa Fortius*. Pirámide.
- Merino-Orozco, A., Arraiz-Pérez, A., & Sabirón-Sierra, F. (2018). The child's emotional management in school competition: Under-seven football [La gestión emocional del niño en la competición escolar: el fútbol prebenjamín]. *Infancia y Aprendizaje*, 41(4), 794-823. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1504862>
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: The three-level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31.
- Molero, P. P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, G. G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis [Emotional intelligence in education: A meta-analysis]. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.

- Montoya, I., Postigo, S., & González, R. (2016). *Programa de Educación Emocional para Adolescentes (PREDEMA): de la Emoción al Sentido*. Pirámide.
- Morell, A. A. (2017). La violencia en el deporte base: una reflexión sobre su etiología. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, (23), 10-14.
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Omli, J., & LaVoi, N. M. (2012). Emotional experiences of youth sport parents I: Anger. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(1), 10-25. <https://doi.org/10.1080/10413200.2011.578102>
- Omli, J., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2011). Kids speak: Preferred parental behavior at youth sport events. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(4), 702-711. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599807>
- Orozco Solis, M. G. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología*, 14(2), 1-19.
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., & Sánchez, F. (2016). Estructura del perfil de competencias emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra Española [Structure of the Profile of Emotional Competences (PEC) and its relationship with well-being, health and work stress, as well as with forms of regulation in a Spanish sample]. In J. L. Soler, L. Aparicio, O. Chica, E. Escolano, & A. Rodríguez. (Eds.), *Inteligencia emocional y bienestar II* [Emotional intelligence and well-being II](pp. 676-689). Ediciones Universidad San Jorge.

- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 157–169.
- Paterson, A. D., Babb, K. A., Camodeca, A., Goodwin, J., Hakim-Larson, J., Voelker, S., & Gragg, M. (2012). Emotion-Related Parenting Styles (ERPS): A short form for measuring parental meta-emotion philosophy. *Early Education & Development*, 23(4), 583-602.
- Pérez Escoda, N., & Filella Guiu, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23-44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pérez-González, J. C. (2012). Revisión del aprendizaje social y emocional en el mundo. En R. Bisquerra (Coord.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 56-69). Esplugues de Llobregat, Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. <https://doi.org/10.4995/thesis/10251/124817>
- Rachele, J. N., Cuddihy, T. F., Washington, T. L., & McPhail, S. M. (2016). Adolescent's perceptions of parental influences on physical activity. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 29(3).
- Ramírez, J. V., Vega, D. M., Ruíz, J. R., & Vega, H. B. (2016). La comunicación educativa de entrenadores de fútbol en competición. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 17-21. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.34393>
- Ramis, Y. (2012). *La ansiedad competitiva en el deporte de iniciación* [Competitive anxiety in initiation sport]. PhD thesis: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Reina, M. C., Oliva, A. y Parra A. (2010). Percepciones de autoevaluación: autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, and Education*, 2, 44-56.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. Praxis.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar*. Pirámide
- Romero, N. A. R., Guajardo, J. G., & Nava, J. M. F. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescents. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 31(88), 77-90.
- Roque, J. I. A., García, G. G., & Lucas, J. L. Y. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Rutkowska, K., & Bergier, J. (2015). Psychological gender and emotional intelligence in youth female soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 47, 285-291.
- Rychen, D., & Salganick, L. (2006). *DeSeCo. Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations*. OECD
- Saarni, C., Mumme, D., & Campos, J. J. (1998). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 237–309). Wiley.
- Saenz, A., Gimeno, F., Gutierrez, H., & Garay, B. (2012). Prevención de la agresividad y la violencia en el deporte en edad escolar: Un estudio de revisión [Prevention of

- aggression and violence in school-age sports: A review study]. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 57-72. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000200007>
- Sánchez, B. T., Márquez, S., & Martín, C. L. (2001). Elementos a analizar en el proceso de iniciación deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (1), 9-15. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i1.35106>
- Sarrionandia, A., & Mikolajczak, M. (2020). A meta-analysis of the possible behavioural and biological variables linking trait emotional intelligence to health. *Health Psychology Review*, 14(2), 220-244. <https://doi.org/10.1080/17437199.2019.1641423>
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed.) (pp. 504–520). New York, NY: Guilford Press.
- Sánchez-Calleja, L., García-Jiménez, E., & Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria [Evaluation of the design of the AedEM Emotional Education program for Secondary Education]. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-25. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9422>
- Santamaría, T. (ed.) (2019). *Cuando el balón comienza a rodar. Guía para familias y entrenadores. Fútbol en edad escolar*. Alto Rendimiento.
- Serrano, R., Lacerda, D. P., Cassel, R. A., Rodrigues, L. H., & Soares, P. F. (2018). Systemic analysis of the soccer (football) value chain: Learning from the Brazilian context. *Systemic Practice and Action Research*, 31(3), 269-291. <https://doi.org/10.1007/s11213-017-9425-8>

- Smoll, F. L., Smith, R. E., & Cumming, S. P. (2007). Effects of coach and parent training on performance anxiety in young athletes: A systemic approach. *Journal of youth development*, 2(1), 19-36. <https://doi.org/10.5195/jyd.2007.358>
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Stufflebeam, D. (2003). *THE CIPP Model for Evaluation: An Update, a Review of the Model's Development, a Checklist to Guide Implementation* [ponencia]. Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network, Portland. <https://goeroendesofiles.wordpress.com/2009/01/cipp-modeloregon10-031.pdf>
- Tamminen, K. A., Poucher, Z. A., & Povilaitis, V. (2017). The car ride home: An interpretive examination of parent–athlete sport conversations. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 6(4), 325. <https://doi.org/10.1037/spy0000093>
- Tassi, J. M., Matiz, S. R., & Cabezas, M. M. (2018). El Entrenamiento Psicológico Integrado en Fútbol a través de Tareas de Entrenamiento. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a4>
- Topping, K., Bremner, W., y Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Concept. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 28-39). Jossey-Bass.
- Víllora, S. G., López, L. M. G., Jordan, O. R. C., & Moreno, D. S. M. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 14-20. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>

Watson, M., & Kleinert, J. (2019). The relationship between coaches' emotional intelligence and basic need satisfaction in athletes. *Sports Coaching Review*, 8(3), 224-242. doi:10.1080/21640629.2018.1491669

Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 3-27). Jossey-Ba.

ANEXOS

Anexo I. Revisión de modelos teóricos competenciales**Tabla 1.***Modelos competenciales*

Modelo teórico	Competencias emocionales	Componentes de las competencias emocionales
Modelo de Goleman (1998)	1. Autoconciencia	Autoconciencia emocional, autoevaluación apropiada, autoconfianza
	2. Autorregulación	Autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, innovación y adaptabilidad
	3. Automotivación	Motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo
	4. Empatía	Empatía, conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo y aprovechamiento
	5. Habilidades sociales	Liderazgo, comunicación, influencia, catalización del cambio, gestión de conflictos, construcción de alianzas, colaboración y cooperación, trabajo en equipo
Modelo de Bar-On (2006)	1. Componente intrapersonal	Autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia
	2. Componente interpersonal	Empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social
	3. Componente de adaptabilidad	Solución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad.
	4. Gestión del estrés	Tolerancia al estrés, control de la impulsividad
	5. Estado de ánimo general	Optimismo, felicidad
Modelo de Saarni (2000)		1. Autoconciencia del estado emocional 2. Habilidad para discernir las emociones de los demás 3. Uso y expresión de vocabulario emocional adecuado 4. Capacidad para la empatía 5. Conciencia de la no correspondencia entre estado emocional interno y expresión externa 6. Autorregulación emocional

7. Conciencia de la estructura y naturaleza de las relaciones

8. Autoeficacia emocional

Modelo teórico	Competencias emocionales	Componentes de las competencias emocionales
Modelo de Casel (2020)	1. Autoconciencia	Comprensión de las propias emociones, pensamientos y valores y cómo influyen en el comportamiento, reconocer fortalezas y limitaciones.
	2. Autocontrol	Manejar las propias emociones, pensamientos y comportamientos para lograr metas y aspiraciones lo que implica retrasar la gratificación, manejar el estrés, sentir motivación.
	3. Conciencia Social	Empatía, compasión por los demás, comprender normas históricas y sociales, reconocer recursos y apoyos de la familia, escuela y comunidad.
	4. Habilidades para relacionarse	Establecer y mantener relaciones saludables, habilidades comunicativas, escucha activa, cooperación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, liderazgo, proporcionar y buscar ayuda.
	5. Toma de decisiones responsables	Considerar normas éticas y problemas de seguridad, evaluar beneficios y consecuencias de las acciones para el bienestar personal y social.
Modelo de Bisquerra (2009)	1. Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
	2. Regulación emocional	Expresión emocional apropiada, regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas.
	3. Autonomía emocional	Autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de normas sociales, resiliencia.
	4. Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, capacidad para gestionar situaciones emocionales.
	5. Habilidades de vida y bienestar	Fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida, bienestar emocional, fluir.

Anexo II. Revisión de programas de intervención de educación emocional en el ámbito educativo**Tabla 2.***Programas de educación emocional en el ámbito educativo*

Nombre	Referencias	Población	Contexto de aplicación	Agentes involucrados	Objetivos del programa	Temas centrales del programa
Programa PATHS	Greenberg et al. (1995). Humphrey et al. (2016)	Alumnado de los 4 a los 11 años.	Contexto educativo estadounidense	Profesorado Alumnado Familias	Ayudar a los niños a manejar su comportamiento, entender sus emociones y trabajar con los demás.	Resolución de conflictos, regulación de las emociones, empatía y toma de decisiones responsable
DSA (Programa de Desarrollo Afectivo)	De la Cruz y Mazaira (1997)	Alumnado a partir de los 12 años	Contexto educativo español	Alumnado	Su objetivo es estimular el desarrollo afectivo y social de los escolares a través de actividades que pueden ser integradas en la programación habitual del aula.	Pertenencia a un grupo, conocimiento de las personas, conciencia de las características personales, reconocer, identificar y expresar los sentimientos, reconocer conflictos interpersonales y formas de resolverlos.
El programa de educación emocional	Diez de Ulzurrun y Martí (1998)	Educación infantil, primaria y secundaria.	Contexto educativo español	Alumnado	Mejorar el clima en el aula, habilidades para equilibrar la autoestima, actitudes de respeto, tolerancia y prosocialidad, incrementar las capacidades de esfuerzo, habilidades sociales y comprender y controlar las emociones.	Autoconciencia, autocontrol de los propios sentimientos, motivación, empatía y habilidades sociales
Programa de Resolución Creativa de Conflictos RCCP	Aber et al. (1998; 2003)	Alumnado de los 5 hasta los 14 años.	Contexto educativo estadounidense	Profesorado Alumnado Familias	Cambiar los procesos mentales y las estrategias de comportamiento interpersonal que conducen a los niños a la agresión y la violencia. El programa consta de una media de 16 sesiones aplicadas durante el curso escolar	Comprensión emocional, gestión emocional, desarrollo de relaciones sociales, desarrollo de empatía y desarrollo de responsabilidad social

Nombre	Referencias	Población	Contexto de aplicación	Agentes involucrados	Objetivos del programa	Temas centrales del programa
El programa de educación emocional	Traveset (1999)	Alumnado desde los 12 a los 16 años	Contexto educativo español	Alumnado	Promover la educación emocional y la atención a la diversidad. El programa se fundamenta en torno a cuatro grandes bloques: educación emocional, yo y el mundo, habilidades cognitivas y habilidades sociales.	Cambios propios de la adolescencia, dinámica familiar, roles de género, relaciones interpersonales, sexualidad, identificación de las emociones, necesidades, autoconcepto, representación de uno mismo, proyecto de vida, hábitos de vida.
Programa DIE (Desarrollando la Inteligencia Emocional)	Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1999)	Educación infantil, primaria y secundaria.	Contexto educativo español	Alumnado	Lograr autoconciencia emocional, regulación de las emociones, desarrollo de empatía y mejorar de las relaciones interpersonales.	Evaluación propia de las emociones, conocimiento de las emociones, emociones negativas y positivas, empatía y habilidades emocionales y de comunicación
Programa desconócete a ti mismo	Güell y Muñoz (2000)	Educación secundaria.	Contexto educativo español	Alumnado	Lograr la alfabetización emocional cuya finalidad es, a través de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y ejercitación continua, desarrollar la inteligencia emocional del alumnado.	Autoconocimiento, autocontrol emocional, expresión emocional, empatía, asertividad, habilidades comunicativas, relaciones interpersonales, resolución de problemas, toma de decisiones, habilidades creativas
Programa para el desarrollo y mejora de la inteligencia emocional	Espejo et al. (2000)	Educación secundaria.	Contexto educativo español	-Alumnado	Lograr habilidades sociales que permitan relaciones interpersonales adecuadas, así como habilidades emocionales que posibiliten competencia emocional intrapersonal e interpersonal.	Habilidades emocionales de percepción, identificación, expresión y regulación; Habilidades cognitivas de reconocer pensamientos negativos, mantener actitud positiva; Habilidades conductuales verbales y no verbales

Nombre	Referencias	Población	Contexto de aplicación	Agentes involucrados	Objetivos del programa	Temas centrales del programa
Programa de educación socioemocional	Carpena (2001)	Educación primaria	Contexto educativo español	-Alumnado -Profesorado	Poner en marcha procesos a través de los cuales se promuevan actitudes, valores y el desarrollo de habilidades emocionales, cognitivas y conductuales.	Autoestima, gestión de las emociones, sentimientos y educación en valores, empatía, resolución de conflictos
Programas de educación emocional GROPE	Bisquerra (2009)	Educación infantil, primaria y secundaria.	Contexto educativo español	Profesorado Alumnado Familias	Mejorar las competencias emocionales de los agentes involucrados en el programa.	Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social, competencias para la vida y el bienestar
Programas SEAL	Department for Children, Schools, and Families (2007)	Educación infantil, primaria y secundaria.	Contexto educativo inglés	Profesorado Alumnado Familias	Promover las habilidades sociales y emocionales como base para desarrollar un aprendizaje efectivo, asistencia regular, comportamientos positivos, y la salud emocional y el bienestar de todos los que aprenden y trabajan en las escuelas.	Consciencia de uno mismo, manejo de los sentimientos, motivación, empatía y habilidades sociales
Strong Teens SEL program	Merrell (2010)	Alumnado desde los 3 hasta los 18 años	Contexto educativo estadounidense	Profesorado Alumnado	Potenciar las competencias sociales y emocionales, así como prevenir problemas de interiorización y aumentar la resistencia a factores estresantes de la vida.	Consciencia de uno mismo, autocontrol, conciencia social, habilidades relacionales y tomar decisiones de manera responsable
Programa FORTIUS	Méndez Carrillo <i>et al.</i> (2012)	Alumnado de los 8 a los 12 años	Contexto educativo español	Alumnado Familias	Desarrollar la fortaleza psicológica y prevenir dificultades emocionales -.	Contenido emocional, conductual y cognitivo
<i>RULER APPROACH</i>	Brackett <i>et al.</i> (2012)	Alumnado desde los 6 a los 12 años	Contexto educativo estadounidense	Profesorado Alumnado Familias	Fomentar la competencia social, emocional y académica de los alumnos a lo largo de un curso escolar	Reconocer, comprender, etiquetar, expresar y regular las emociones

Nombre	Referencias	Población	Contexto de aplicación	Agentes involucrados	Objetivos del programa	Temas centrales del programa
Programa INTEMO	Ruiz-Aranda <i>et al.</i> (2013)	Alumnado de 12 a 18 años	Contexto educativo español	Alumnado	Desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes.	Percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y regulación emocional
Programa de educación socioemocional y de atención plena SEA	Rodríguez Ledo <i>et al.</i> (2015)	Alumnado de 11 a 14 años.	Contexto educativo español	Profesorado Alumnado	Potenciar las habilidades sociales, emocionales y de atención plena de los alumnos, mediante la instrucción directa en dichas habilidades.	Atención y comprensión emocional, regulación y reparación emocional, regulación y adaptación social.
Programa de inteligencia emocional	Garaigordobil y Peña-Sarrionandia (2015).	Alumnado de los 13 a los 16 años.	Contexto educativo español	Alumnado	Desarrollar la inteligencia emocional de los adolescentes, como medida de prevención de la violencia.	Consciencia de uno mismo, regulación emocional, estado de ánimo, comunicación y empatía
Programa de educación emocional para Adolescentes (PREDEMA)	Montoya <i>et al.</i> (2016)	Alumnado de 11 a 15 años.	Contexto educativo español	Alumnado	Mejorar las habilidades emocionales de los adolescentes.	Percepción, valoración y expresión de emociones, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y regulación emocional
Programa EDI	Viguer <i>et al.</i> (2017)	Alumnado de los 10 a los 12 años.	Contexto educativo español	Alumnado	Enseñar conocimientos teóricos sobre las emociones con el objetivo de que apliquen habilidades emocionales específicas en su vida cotidiana.	Componente intrapersonal, interpersonal, de adaptabilidad. gestión del estrés y estado de ánimo general

Anexo VI. Autorización del Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto

**DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE DEUSTO**

Ref: ETK-6/21-22

Tras la evaluación del proyecto doctoral *Eficacia de un programa de intervención en regulación emocional con entrenadores, jóvenes deportistas y sus familias*, realizado por D. Iñigo Aguinaga San José, que presentan la Dra. Dña Laura Merino Ramón y la Dra. Dña. Ana Martínez Pampliega, en calidad de Directoras de la tesis, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 4 de febrero de 2022 en la que se tomó el acuerdo, emite un **INFORME FAVORABLE**.

El Comité de Ética en Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes y se establecen medidas adecuadas que ofrecen suficientes garantías éticas durante su desarrollo.

El proyecto tiene en cuenta la regulación sobre de protección de datos personales (UE 2016/679) aprobada por la Comisión y el Consejo de la UE en abril de 2016 en relación al i) procedimiento de consentimiento informado; ii) acceso a datos personales; iii) el uso de datos para el interés público; y iv) las responsabilidades de los investigadores responsables del proyecto.

Y para que así conste,

Dra. Dña. Cristina de la Cruz Ayuso
Coordinadora del Comité de Ética en Investigación
Universidad de Deusto