

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior

Nuevos contextos,
nuevas ideas

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación e innovación
en la Enseñanza Superior.
Nuevos contextos, nuevas
ideas**

Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Prof. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Prof. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Prof. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dra. Victoria I. Marín, Universidad de Oldenburgo

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, Indiana University-Purdue University, Indianapolis

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Gladys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2019

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-17667-23-8

Producción: Ediciones Octaedro

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

3. La evaluación en el proceso de aprendizaje de las acrobacias: un enfoque emocional

Ávalos Ramos, María Alejandra

Universidad de Alicante, sandra.avalos@ua.es

RESUMEN

Los momentos iniciales de aprendizaje son cruciales para fomentar situaciones educativas favorables donde el docente tendrá un papel fundamental a la hora de diseñar ambientes óptimos para poder abordar la evaluación inicial del alumnado y el control emocional de la misma. En este sentido y en el contexto de las habilidades acrobáticas, el objetivo de este estudio ha sido analizar la satisfacción en la evaluación inicial de la competencia acrobática básica en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, e identificar las emociones vivenciadas y las causas que las desencadenan. En este estudio descriptivo y cualitativo, se ha utilizado una encuesta de identificación de emociones y para el recuento de las categorías emergentes se ha utilizado el programa AQUAD 7. Los resultados reflejan insatisfacción en la ejecución inicial del volteo atrás y del salto con giro de 360°. Sin embargo, el alumnado identifica emociones satisfactorias ocasionadas por ser capaces de superar algunas de las pruebas de ejecución planteadas y por las expectativas futuras de aprendizaje acrobático generadas. La identificación del nivel técnico inicial de acrobáticas básicas y el reconocimiento de las primeras sensaciones vivenciadas, podrán ser de utilidad para la creación de ambientes de aprendizaje adecuados al grupo-clase y para fomentar en los estudiantes la motivación y la superación de retos en su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: evaluación diagnóstica, acrobacia de base, satisfacción, emociones, estudiantes universitarios.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física, y concretamente en el ámbito gimnástico, debe estar precedido de una evaluación que facilite al docente información sobre ciertos aspectos de su alumnado (experiencia previa, expectativas, conocimientos previos,...) para a partir de ella diseñar, ajustar y regular los contenidos y las estrategias para alcanzarlos de forma óptima (Blázquez, 2010; Blázquez, 2013; Blázquez, 2017). La evaluación inicial es clave no solo para el docente sino para los estudiantes ya que estos deben ser conscientes de hacia dónde se dirigen y cuál es su punto de partida. Este proceso inicial ayudará al discente en la regulación de su aprendizaje (Giné, 2003). El ambiente de aula que el profesorado debe plantear en la evaluación inicial y en las actividades para proceder a la misma, deben conseguir que el alumnado, desde el inicio, se implique de forma activa en su proceso de formación, reajuste su actitud hacia el contenido a trabajar y hacia las tareas que deberá realizar y se motive e interese por la temática presentada por el docente. Asimismo, en los procesos de diagnóstico inicial y por tanto de aprendizaje, la afectividad, las emociones y los sentimientos son de gran importancia. En el contexto educativo, teniendo en cuenta las relaciones entre todos los integrantes del mismo, tanto como el contenido a desarrollar y su forma de plantearlo, se podrán desencadenar reacciones que podrán favorecer o entorpecer el avance de los estudiantes (Goleman, 2006; Ibáñez, 2002). La disciplina gimnástica bien aprendida permite, por su naturaleza

específica, favorecer sentimientos de satisfacción, superación y confianza en uno mismo y en los demás (Ávalos, Martínez, & Merma, 2015; Šimůnková, Novotná, & Chrudimský, 2013), no obstante depende de cómo se presenten estas habilidades en sus fases iniciales de aprendizaje pueden provocar en el practicante sensaciones de cierto estrés ante lo novedoso y lo complejo de la disciplina.

Sin embargo, la particularidad de las habilidades gimnásticas y acrobáticas, donde inicialmente se plantean situaciones desconocidas para los practicantes, obligan al profesorado a no descuidar el mundo emocional ya que, el fracaso o la incapacidad de ejecución inicial pueden provocar un bloqueo en el aprendizaje futuro de las mismas (Ávalos, Vega, & Zarco, 2018). Es por ello primordial, cuidar ciertas variables emocionales (sentimientos, imagen corporal, actitud de los compañeros, intereses, grado de autoestima,...) en el ambiente de aprendizaje (Fernández, Almagro, & Sáenz-López, 2015; Velásquez & Guillén, 2007). La percepción que tengan los estudiantes de una situación puede predisponer o imposibilitar la acción hacia algo, en este caso hacia el desarrollo de las habilidades gimnásticas, ya que se actuará en función de la emoción generada (Funes, 2017).

Por tanto, según la planificación y desarrollo de la situación de aprendizaje se pueden desencadenar emociones positivas o negativas (Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014), siendo determinante cómo se plantee y se gestione la situación motriz (Fernández et al., 2015), y en este caso la evaluación inicial, ya que esta podrá desencadenar una serie de consecuencias prácticas sobre la persona que actúa (Lavega, 2010). La tensión que ocasiona sentirse observado y la incertidumbre ante los resultados, pueden ser una causa que determine el rechazo y el rendimiento hacia el aprendizaje de las habilidades gimnásticas y acrobáticas. Siguiendo esta línea, el desafío educativo es medir los estados de ánimo del estudiante en las situaciones de aprendizaje para así poder perfilar las recomendaciones emocionales *ideales* del alumnado cuando aprende. Según Pellicer et al. (2015) la búsqueda del *placer* en las diferentes fases del proceso educativo podría ser la clave para alcanzar una motivación continuada y una adherencia hacia lo aprendido, al igual que poder optimizar las relaciones entre todos los agentes que intervienen en el proceso educativo (Debois, Blondel, & Vettrano, 2007).

Por todo lo anteriormente expuesto, el objetivo de este estudio ha sido analizar el grado de satisfacción en la evaluación inicial de la competencia acrobática básica en estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, además de identificar las emociones vivenciadas y las causas que las desencadenan en ese mismo proceso.

2. MÉTODO

2.1. Descripción del contexto y de los participantes

Esta investigación se desarrolla en un contexto descriptivo y con un enfoque cualitativo, cuya muestra es por disponibilidad y por conveniencia. Los 98 participantes de este estudio (22 mujeres y 76 hombres) cursaban la asignatura de *Habilidades Gimnásticas y Artísticas* en el curso académico 2018-2019, materia que pertenece al Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Alicante.

2.2. Instrumentos

La herramienta utilizada para recoger los datos de esta investigación ha sido la encuesta de emociones elaborada dentro del Proyecto de Fortalecimiento a la Formación Docente Inicial (Ibáñez, 2002). En esta encuesta de respuesta abierta, los participantes podían marcar dos emociones favorables (interés/entusiasmo y alegría/satisfacción) y dos emociones desfavorables (impotencia e inseguridad) y exponer “cuando” las sentían, dentro de las diversas actividades de evaluación inicial programadas en el

primer día de clase de la asignatura mencionada. Además, los estudiantes podían registrar libremente otras sensaciones distintas a las indicadas en dicho instrumento siendo estas curiosidad/sorpresa e insatisfacción y vergüenza.

2.3. Procedimiento

La encuesta fue completada por los estudiantes en el momento posterior a la realización de la prueba de ejecución práctica para la valoración inicial de cuatro acrobacias básicas (volteo adelante, volteo atrás, rueda lateral y vertical de manos) y un elemento gimnástico básico (salto en extensión con 360° de giro en el eje longitudinal). Cada participante tuvo dos intentos para cada una de las pruebas técnicas mencionadas y el profesorado registró la mejor calificación obtenida.

Posteriormente al proceso de recogida de la información, se procedió a analizar y organizar la misma a través de un sistema de codificación donde se organizaron las frecuencias de las respuestas de los estudiantes según los bloques temáticos emergentes. Tres profesoras, una de ellas experta en el ámbito gimnástico, triangularon la información obteniendo el mapa definitivo de códigos y las temáticas definitivas de este estudio. Estas temáticas se refieren a:

Bloque I: Emociones en la evaluación inicial acrobática y causas desencadenantes.

Bloque II: Grado de satisfacción en la evaluación inicial, según acrobacia.

Los datos fueron analizados con el programa informático AQUAD 7 (Huber, 2012).

3. RESULTADOS

En este capítulo describimos los hallazgos referidos a las emociones percibidas por los estudiantes del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte que cursan la asignatura *Habilidades Gimnásticas y Artísticas* en relación a la evaluación inicial acrobática y su grado de satisfacción con dicha evaluación. Los resultados se distribuyen por bloques temáticos y se exponen en tablas con las frecuencias absolutas (FA) de los códigos identificados y sus porcentajes (%FA).

Bloque I: Emociones en la evaluación inicial acrobática y causas desencadenantes

Tabla 1. Percepción de emociones en la evaluación inicial acrobática

Códigos	FA	%FA
POSITIVAS:	287	51,71%
Interés/entusiasmo	114	20,54%
Alegría/Satisfacción	100	18,01%
Curiosidad/Sorpresa	73	13,15%
NEGATIVAS:	268	48,28%
Impotencia	76	13,69%
Inseguridad	82	14,77%
Insatisfacción	62	11,17%
Vergüenza	48	8,64%
TOTAL	555	100%

FA: frecuencia absoluta; %FA: porcentaje de frecuencia absoluta.

Desencadenantes positivos

Los participantes atribuyen las emociones positivas en general (Tabla 2), a verse capaces de superar las pruebas de evaluación inicial planteadas (42,85%), a los nuevos aprendizajes acrobáticos que han supuesto los test iniciales (14,28%) y al profesorado que ha llevado a cabo la evaluación (13,24%). Además, los estudiantes mencionan el trabajo cooperativo planteado en la evaluación (10,80%) como un recurso adecuado para poder desempeñar algunas de las acrobacias evaluadas. Los momentos previos a las pruebas (7,31%) también han sido motivo de interés. Asimismo, aunque con menor presencia, debemos mencionar que las expectativas futuras generadas (6,62%) y el desarrollo de toda la sesión inicial (2,78%) han sido condicionantes positivos para el alumnado en estos primeros momentos de aprendizaje. Por último, la percepción de sorpresa o curiosidad de los estudiantes de CAFD al no verse capaz de superar las pruebas iniciales planteadas (2,09%), también son condicionantes que han estado presentes aunque de forma minoritaria.

Tabla 2. Causas atribuidas a las emociones positivas percibidas en la evaluación inicial acrobática

Códigos	Interés/Entusiasmo		Alegría/Satisfacción		Curiosidad/Sorpresa		TOTAL	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
Aprendizajes acrobáticos	23	20,17%	18	18%	0	0%	41	14,28%
Profesorado	5	4,38%	3	3%	30	41,09%	38	13,24%
Superar la evaluación	25	21,92%	61	61%	37	50,68%	123	42,85%
Antes de la evaluación	21	18,42%	0	0%	0	0%	21	7,31%
Trabajo cooperativo	13	11,40%	18	18%	0	0%	31	10,80%
Toda la sesión	8	7,01%	0	0%	0	0%	8	2,78%
Expectativas futuras	19	16,66%	0	0%	0	0%	19	6,62%
No me siento capaz	0	0%	0	0%	6	8,21%	6	2,09%
TOTAL	114	100%	100	100%	73	100%	287	100%

FA: frecuencia absoluta; %FA: porcentaje de frecuencia absoluta.

Desencadenantes negativos

Respecto a los desencadenantes de las sensaciones negativas vivenciadas que generan emociones como impotencia, inseguridad, insatisfacción y vergüenza (Tabla 3), los estudiantes las asocian en primer lugar, a la falta de capacidad de ejecución ante los exámenes (41,79%) que les despierta sensaciones de impotencia e insatisfacción, a pesar de ser pruebas motrices específicas de nivel básico. En segundo lugar, atribuyen sensaciones negativas a la especificidad de las pruebas (19,40%), aspecto que les genera, principalmente, inseguridad. Otro factor desencadenante, es que las pruebas exigidas están compuestas por movimientos desconocidos (13,05%) para ellos, por lo que reflejan inseguridad en el momento del examen. Por otro lado, los errores de ejecución (10,44%), ejecutar el examen delante de sus compañeros (6,71%) y percibir que sus compañeros de grupo son mejores que ellos (4,47%) son condicionantes negativos que les hacen sentir sobretodo vergüenza. Para finalizar, la sensación de inseguridad motivada por lesionarse durante la prueba técnica (4,10%) está presente, aunque de forma mínima.

Tabla 3. Causas atribuidas a las emociones negativas percibidas en la evaluación inicial acrobática

Códigos	Impotencia		Inseguridad		Insatisfacción		Vergüenza		TOTAL	
	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA	FA	%FA
Incapacidad de ejecución	69	90,78%	0	0%	43	69,35%	0	0%	112	41,79%
Examen específico	7	9,21%	39	47,56%	6	9,67%	0	0%	52	19,40%
Movimientos desconocidos	0	0%	30	36,58%	0	0%	5	10,41%	35	13,05%
Errores de ejecución	0	0%	0	0%	9	14,51%	19	39,58%	28	10,44%
Ejecutar ante los demás	0	0%	2	2,43%	2	3,22%	14	29,16%	18	6,71%
Los compañeros son mejores	0	0%	0	0%	2	3,22%	10	20,83%	12	4,47%
Posible lesión	0	0%	11	13,41%	0	0%	0	0%	11	4,10%
TOTAL	76	100%	82	100%	62	100%	48	100%	268	100%

FA: frecuencia absoluta; %FA: porcentaje de frecuencia absoluta.

Bloque II: Grado de satisfacción en la evaluación inicial, según acrobacia

Para finalizar con la exposición de los resultados, en este bloque temático, señalamos el grado de satisfacción de los estudiantes en su evaluación inicial asociada a las acrobacias evaluadas. Como observamos en la Tabla 4, una representación mayoritaria de estudiantes manifiesta haberse sentido insatisfecho con algunas de las acrobacias (63,42%) al finalizar sus pruebas de evaluación inicial. Por el contrario, también emergen percepciones satisfactorias de las acrobacias (36,57%) al finalizar dichas pruebas, aunque están menos presentes.

Tabla 4. Percepción de la ejecución de la evaluación inicial gimnástica

Códigos	FA	%FA
Satisfacción en la ejecución evaluación inicial	64	36,57%
Insatisfacción en la ejecución evaluación inicial	111	63,42%
TOTAL	175	100%

FA: frecuencia absoluta; %FA: porcentaje de frecuencia absoluta.

Con respecto a las emociones generadas según la acrobacia ejecutada (Tabla 5), señalamos que las emociones negativas (63,42%), se vinculan con la evaluación del salto en extensión y giro de 360° en el eje longitudinal (34,23%), elemento gimnástico que a los estudiantes, en un principio, les parecía el ejercicio más sencillo pero que al finalizar su evaluación manifestaron que sus expectativas iniciales no se correspondieron con el resultado final de dicho elemento. Otro de los elementos acrobáticos que desencadenó vivencias insatisfactorias fue la evaluación del volteo agrupado hacia atrás (21,62%), elemento que no supieron realizar correctamente e incluso hubo estudiantes que no lo ejecutaron por sentirse incapaces y/o no tener la destreza suficiente. Por otro lado, la rueda lateral (18,91%) y la vertical de manos (18,91%) también generaron insatisfacción, aunque en menor medida. Hay que señalar

que la vertical de manos se realizó con ayuda externa de un compañero ya que muy pocos estudiantes tenían cierto dominio de la misma. Finalmente, la evaluación inicial del volteo adelante agrupado (6,30%) fue la prueba que menor insatisfacción generó en el alumnado.

Por el contrario, las acrobacias que despertaron emociones positivas fueron la vertical de manos (28,12%), debido a las pocas expectativas iniciales del alumnado, que se vieron satisfechas cuando el profesorado decidió adaptar la prueba pudiendo realizarla con ayuda de un compañero, ya que casi ningún estudiante era capaz de realizarla con autonomía y seguridad. Además, causaron satisfacción el volteo adelante agrupado (23,43%) y la rueda lateral (23,43%) y como elementos menos gratificantes señalamos la realización del volteo atrás agrupado (15,62%) y el salto y giro de 360° (9,37%).

Tabla 5. Percepción de la evaluación inicial gimnástica, según acrobacia

Códigos	Emoción Positiva		Emoción Negativa	
	FA	%FA	FA	%FA
Volteo adelante agrupado	15	23,43%	7	6,30%
Volteo atrás agrupado	10	15,62%	24	21,62%
Rueda lateral	15	23,43%	21	18,91%
Vertical de manos	18	28,12%	21	18,91%
Salto y giro 360°	6	9,37%	38	34,23%
TOTAL	64	100%	111	100%

FA: frecuencia absoluta; %FA: porcentaje de frecuencia absoluta.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido analizar el grado de satisfacción de los estudiantes de CAFD en la evaluación inicial de la competencia acrobática básica, e identificar las emociones vivenciadas en este momento diagnóstico así como las causas que las provocan. Los hallazgos referidos a las sensaciones surgidas a partir de la evaluación inicial de acrobacias apuntan a que los estudiantes identifican con mayor frecuencia emociones positivas, asociadas al interés y entusiasmo hacia dicha evaluación. El planteamiento de una evaluación inicial que pueda despertar en los estudiantes interés es crucial para generar expectativas de aprendizaje futuro y sostenido en el tiempo (Baptista, 2011; Pellicer et al., 2015). El verse capaz de superar la evaluación inicial planteada, los nuevos aprendizajes acrobáticos que han supuesto los test iniciales y el interés hacia el profesorado que ha llevado a cabo la evaluación son aspectos que han motivado la satisfacción de los estudiantes. El docente de educación física debe plantear situaciones novedosas que fomenten diferentes tipo de experiencias emocionales ya que cuando el nivel de activación emocional aumenta mejoran los procesos de aprendizaje en cuanto a una focalización de la atención y un tratamiento de la información más eficaz (Davidson, 2012; González- Hernández, 2011; Pellicer et al., 2015).

No obstante, existen por parte de los estudiantes manifestaciones referidas a emociones negativas ante estos test técnicos como son la inseguridad y la impotencia. El no saber ejecutar las acrobacias básicas planteadas y el carácter específico de las pruebas son los motivos que les han generado estas sensaciones. La evaluación en Educación Física, y concretamente en el ámbito gimnástico,

debe reajustar las tendencias más convencionales donde la calificación y clasificación de la correcta ejecución, exclusivamente, o con un enfoque de rendimiento tienen gran protagonismo (Méndez-Giménez, 2005).

Por otro lado, los estudiantes en sus valoraciones concretas de la ejecución de las acrobacias evaluadas han señalado haberse sentido insatisfechos sobretodo con la realización del salto en extensión y giro de 360° en el eje longitudinal, elemento gimnástico que los estudiantes percibieron en su presentación como el más simple, pero sus expectativas iniciales no se correspondieron con el resultado final. La evaluación del volteo atrás también fue insatisfactoria porque la mayoría del alumnado no tenía experiencia previa de este elemento en etapas anteriores de su formación. La evaluación debe conformarse como proceso guía del aprendizaje y debe estar ajustada en cuanto a los elementos curriculares de las diferentes etapas formativas y a las características y necesidades del alumnado (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, & Pérez-Gutiérrez, 2013). Por su parte, la vertical de manos ha sido una acrobacia que despertó insatisfacción en su presentación, debido a las pocas expectativas iniciales de ejecución que tenía el alumnado. Ante esta situación el profesorado decidió que se pudiera ejecutar con ayudas de algún compañero y fue éste motivo el que desencadenó la satisfacción en la prueba específica inicial, aunque se realizara sin autonomía por parte de los examinandos. La adaptación permitió ejecutar a los estudiantes la evaluación aunque fuera con ayuda. Es fundamental en el ámbito de la Educación Física plantear nuevos enfoques evaluativos para aumentar la motivación hacia la práctica (Pastor et al., 2006), necesidad que se incrementa, específicamente, en el campo de las habilidades gimnásticas. Plantear situaciones evaluativas donde se tenga en cuenta el nivel inicial del estudiante y sobretodo, donde se puedan modificar las pruebas diagnósticas según los perfiles de ejecución y los perfiles emocionales del alumnado es crucial (Fernández et al., 2015; Velásquez & Guillén, 2007). Se pretende con ello, garantizar situaciones de éxito motriz y generar climas de trabajo potenciadores de la confianza mutua entre el profesorado y sus estudiantes.

Elementos como el volteo adelante y la rueda lateral fueron los que mayor grado de satisfacción produjeron en los estudiantes ya que les resultaron más sencillos que los anteriormente mencionados. Adaptar las situaciones de aprendizaje acrobático (espacio, tareas y recursos) en las fases iniciales podría facilitar el aprendizaje de estas habilidades, reconduciendo la práctica motriz sin modificar su lógica interna y disminuyendo las preocupaciones del practicante (influencia emocional), en definitiva proponer desafíos pedagógicos asequibles para el mismo (Bortoleto, 2012).

Para concluir este estudio, destacamos la importancia de conocer las reacciones emocionales de los estudiantes universitarios en las pruebas diagnósticas de habilidades gimnásticas y acrobáticas para que de esta forma, se reconozcan los perfiles emocionales de dichos estudiantes y así poder identificar dónde se encuentra el conflicto para futuros aprendizajes acrobáticos y cuáles son los puntos fuertes emocionales para que de esta manera el docente pueda diseñar y plantear situaciones pedagógicas de éxito, que podrán garantizar una mayor motivación y adherencia a la práctica gimnástica.

Finalmente, como limitaciones y propuestas para futuras investigaciones podríamos incluir la diferenciación de género en la gestión emocional así como indagar el objeto de este estudio en otras disciplinas dentro del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

5. REFERENCIAS

Ávalos, M. A., Martínez, M. A., & Merma, G. (2015). La pérdida de oportunidades del aprendizaje gimnástico: las voces del profesorado de educación física de educación secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(2), 130-147.

- Ávalos, M. A., Vega, L., & Zarco, P. (2018). Factores influyentes en el aprendizaje inicial de las habilidades acrobáticas y de judo. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 30-38). Barcelona: Octaedro.
- Baptista, A. (2011). Emociones positivas. Perspectiva evolucionista. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp. 47-61). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Blázquez, D. (2010). La evaluación de las competencias en Educación Física. En D. Blázquez, & E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en Educación Física* (pp.163-189). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación física*. Barcelona : INDE.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE.
- Bortoleto, M. A. C. (2012). La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte. *Acción Motriz*, (9), 48-61.
- Davidson, R. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Debois, N., Blondel, L., & Vettrano, J. (2007). *Les émotions en EPS. Comprendre et intervenir*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Fernández, E., Almagro, B., & Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura CCD*, 10(28), 31-39.
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos par el disciplinamiento. *Edu. Pesqui. São Paulo*, 43(3), 785-798. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719>
- Giné, N. (2003). La evaluación inicial, principio del proceso de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 127, 9-12.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González-Hernández, J. (2011). Percepción de bienestar psicológico y competencia emocional en niveles intermedios de la formación deportiva en deportes de combate. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte* [en línea], 7(Suppl.), 75-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86517385009>>ISSN
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., & Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf
- Huber, G. L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 28, 31-45.
- Lavega, P. (2010). Praxiología motriz y Educación Física. *Acción Motriz*, 4, 3-4.
- Lavega, P., Alonso, J., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467.
- Méndez-Giménez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17(38), 38-58.

- Pastor, V. L., Aguado, R. M., García, J. G., López, E. M., Pastor, J. F., Badiola, J. G., & García, L. M. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M., & Ruiz, J. V. (2015). *NeoroEF. La revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE.
- Šimůnková, I., Novotná, V., & Chrudimský, J. (2013). Contribution of gymnastic skills to the educational content of physical literacy in elementary school children and youth. En *Proceedings of the 9th International Conference. Sport and Quality of Life 2013* (pp. 129-137). Brno, Czech Republic: Masaryk University Campus.
- Velásquez, M. T., & Guillén, N. (2007). Regulación emocional en nadadores en proceso de formación deportiva, categoría infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 112-125.