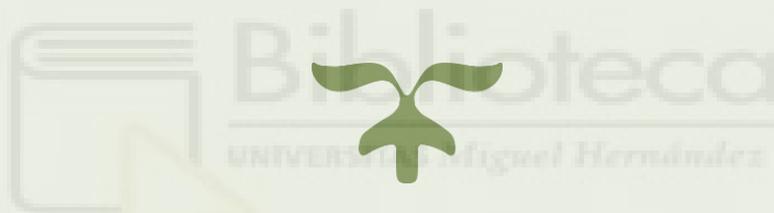


---

# LA IMPORTANCIA DEL CONTROL EMOCIONAL EN EL AULA EN ADOLESCENTES

---



Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

Autor: Ivan Guzman Llorens

Tutora académica: María Celestina Martínez Galindo

Curso académico: 2024-2025

## ÍNDICE

1. Contextualización .....	2
2. Procedimiento de revisión (Metodología) .....	3
2.1 Proceso de análisis de la información .....	3
2.2 Proceso de selección de fuentes .....	4
3.Revisión bibliográfica .....	5
3.1 El desarrollo emocional .....	5
3.2 Inteligencia emocional, conducta y habilidades sociales .....	6
3.3 La gestión del estrés y la conducta en Educación Física .....	6
3.4 Habilidades sociales en el contexto educativo .....	7
3.5 Motivación y desarrollo emocional .....	8
3.6 Rendimiento académico y desarrollo emocional .....	9
3.7 Diferencias de género en la inteligencia emocional y conducta .....	9
4. Discusión .....	10
5. Propuesta de intervención .....	11
5.1 Objetivos de la propuesta .....	11
5.2 Diseño del programa de intervenció.....	12
5.3 Evaluación de la propuesta .....	12
5.3.1 Evaluación diagnóstica .....	12
5.3.2 Evaluación continua .....	13
5.3.3 Evaluación final .....	13
5.4 Formación y participación del profesorado .....	13
6. Conclusión.....	14
7. Revisión bibliográfica .....	15

## 1. CONTEXTUALIZACIÓN

Las emociones están presentes de forma constante en la vida cotidiana, incluso en los contextos más inesperados. Se manifiestan en el entorno laboral, en la manera en que se transmite un mensaje a un subordinado, en la forma en que se integra una crítica del superior en un proyecto, o en el reconocimiento de una acción acertada durante una práctica deportiva. Como señala Goleman (1996) en su obra *Inteligencia Emocional*, cualquier concepción de la naturaleza humana que ignore el poder de las emociones incurre en una visión limitada de la realidad.

Cada acción diaria está impregnada, en mayor o menor medida, por componentes emocionales. Por ello, resulta fundamental aprender a identificar, interpretar y gestionar adecuadamente las emociones, así como a expresarlas de forma asertiva en la interacción con los demás. Estos aspectos conforman lo que se conoce como gestión emocional, un proceso clave para el desarrollo integral del individuo, que influye de manera significativa en su trayectoria social, educativa y profesional.

En el contexto educativo actual, caracterizado por una creciente diversidad en las aulas y por los desafíos emocionales que enfrentan tanto el alumnado como el profesorado, la gestión emocional se ha consolidado como un elemento clave para el desarrollo integral del estudiante. Más allá de los contenidos curriculares, la escuela desempeña un papel fundamental en la formación de competencias socioemocionales que permiten a los individuos comprender, expresar y regular sus emociones de manera adecuada.

Numerosos estudios han evidenciado que una adecuada gestión emocional en el entorno escolar no solo mejora el clima del aula, sino que también favorece el rendimiento académico, reduce los conflictos y promueve relaciones interpersonales más saludables. En este sentido, el profesorado adquiere un rol esencial como mediador emocional, capaz de modelar conductas, generar espacios seguros y fomentar una convivencia basada en el respeto y la empatía. Tal como señala Cerdá Suárez (2023), el liderazgo docente basado en la inteligencia emocional tiene un impacto positivo en el desempeño académico y en la cohesión del grupo en contextos educativos diversos.

Autores como Daniel Goleman (1995) han sido pioneros en destacar la importancia de la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades fundamentales para la vida, entre ellas el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales. Por su parte, Rafael Bisquerra ha desarrollado un enfoque educativo centrado en la educación emocional como un proceso continuo y transversal, que debe integrarse en el currículo desde las primeras etapas escolares.

De forma más concreta, de todas las materias curriculares, Educación Física (EF) ha sido históricamente considerada un ámbito propicio para fomentar el desarrollo integral del ser humano, gracias a sus características particulares y a las oportunidades que ofrece para la formación en valores y habilidades sociales (Reyes Rodríguez et al., 2020). A través de diversas prácticas como el deporte, los juegos motores, la expresión corporal o la introspección motriz, la EF permite estimular aprendizajes significativos, entre los que destaca el desarrollo socioemocional y, en particular, la educación en competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Así, por medio de esta materia se da respuesta a uno de los principales objetivos de la educación referida a la formación integral y el crecimiento personal del alumnado (Conde & Almagro, 2013; Sáenz-López & De las Heras, 2013). De esta manera, esta disciplina adquiere especial relevancia durante la adolescencia, etapa comprendida entre los 10 y los 20 años, considerada por Vergara (2020) como un periodo crucial del ciclo vital, en el que se consolidan la personalidad y la identidad del individuo.

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como objetivo analizar la importancia de la gestión emocional en el aula, explorando tanto su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como las estrategias que pueden implementarse para su desarrollo, prestando especial atención al papel de la Educación Física como espacio privilegiado para el desarrollo de estas competencias, sin perder de vista las diferencias de género y su influencia en la motivación y el rendimiento académico del alumnado. A través de una revisión teórica y, una propuesta de intervención, se pretende ofrecer una visión integral que contribuya a la mejora de la práctica docente y al bienestar emocional del alumnado.

## 2. PROCEDIMIENTO DE REVISIÓN (METODOLOGÍA)

Para la obtención de la información necesaria que sustenta los temas abordados en este trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica siguiendo los lineamientos del modelo PRISMA (Page et al., 2021), el cual proporciona una guía estructurada para garantizar la transparencia y rigurosidad en los procesos de búsqueda, selección y análisis de fuentes científicas.

La estrategia de búsqueda se desarrolló en diversas bases de datos académicas con el objetivo de identificar literatura relevante, incluyendo artículos de investigación, libros especializados, revistas científicas y otros documentos pertinentes. Entre las principales fuentes consultadas se encuentran **Google Scholar**, **Dialnet** y **PubMed**, seleccionadas por su amplio alcance y fiabilidad en el ámbito científico.

Para garantizar la calidad y pertinencia de las fuentes seleccionadas en la revisión bibliográfica, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

- **Criterios de inclusión:**

- Publicaciones científicas revisadas por pares.
- Estudios publicados entre los años 2000 y 2025, con especial atención a los más recientes (últimos 10 años).
- Documentos en español e inglés que aborden temáticas relacionadas con la inteligencia emocional, la gestión emocional, la adolescencia, la Educación Física y el desarrollo socioemocional.
- Investigaciones empíricas, revisiones sistemáticas, metaanálisis, libros académicos y capítulos de libros relevantes.
- Estudios que incluyan población adolescente o contextos educativos formales.

- **Criterios de exclusión:**

- Fuentes no académicas o sin revisión por pares (blogs, artículos de opinión, etc.).
- Publicaciones duplicadas o con información redundante.
- Estudios centrados exclusivamente en poblaciones adultas o en contextos no educativos.
- Documentos con limitaciones metodológicas significativas o sin acceso al texto completo.

### 2.1 PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Una vez recopiladas las fuentes, se procedió a su análisis mediante una lectura crítica y sistemática. Para ello, se utilizó una matriz de extracción de datos que permitió organizar la información relevante de cada documento, incluyendo:

- Autoría y año de publicación.
- Objetivo del estudio.
- Metodología empleada.
- Principales hallazgos relacionados con la gestión emocional y la Educación Física.
- Conclusiones y aportes al campo de estudio.

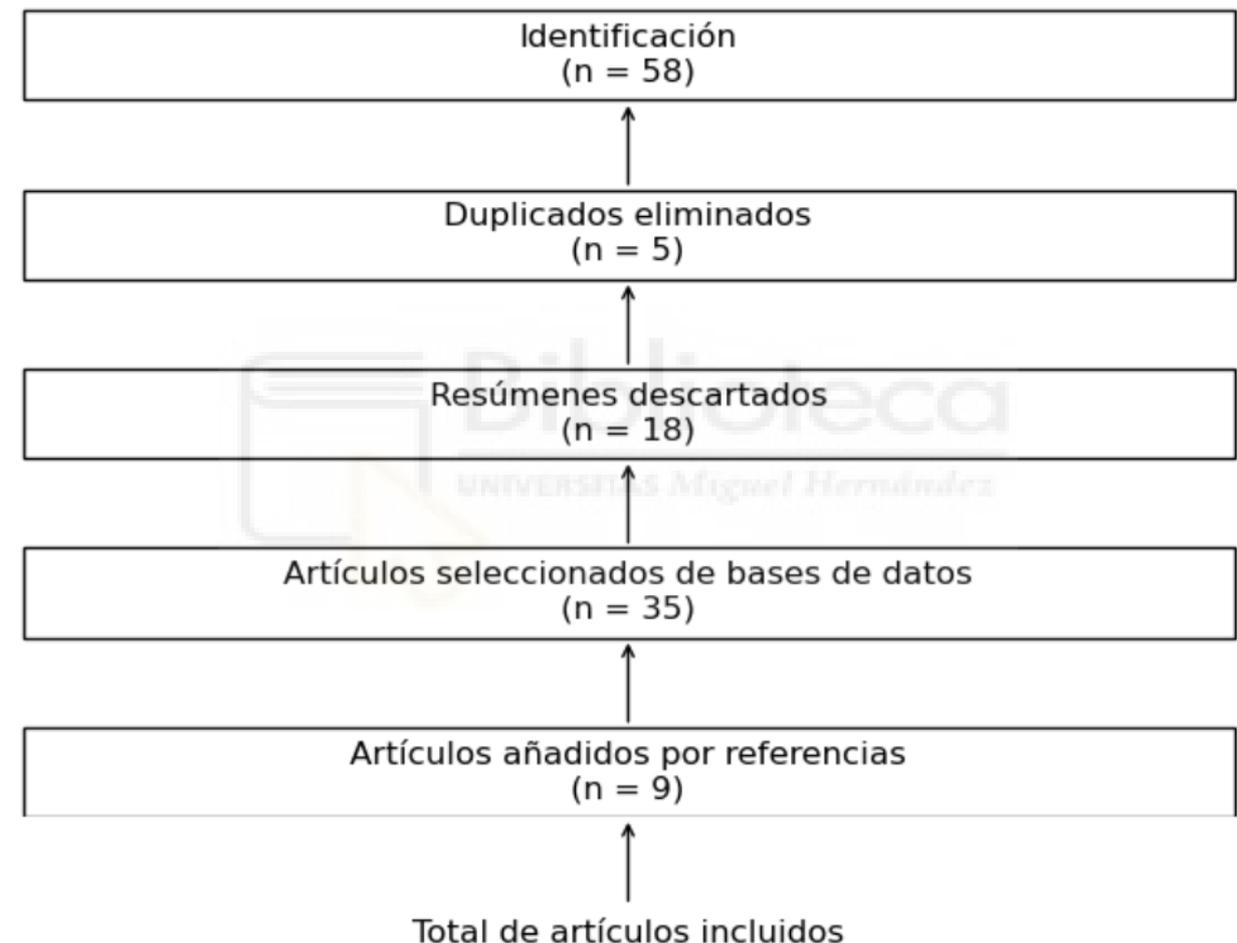
Este proceso permitió identificar patrones, tendencias y vacíos en la literatura, así como establecer relaciones entre los distintos enfoques teóricos y empíricos. La información extraída fue categorizada temáticamente para facilitar su interpretación y discusión en los apartados posteriores del trabajo.

## 2.2 PROCESO DE SELECCIÓN DE FUENTES

En la primera fase de la búsqueda bibliográfica se identificaron un total de 58 documentos potencialmente relevantes. De estos, se detectaron 5 artículos duplicados, los cuales fueron eliminados. Posteriormente, se procedió a la lectura de los resúmenes de los 53 artículos restantes, lo que permitió descartar 18 por no cumplir con los criterios de inclusión previamente establecidos.

Finalmente, se seleccionaron 35 artículos provenientes directamente de las bases de datos consultadas y 9 documentos adicionales que fueron citados en las referencias de los artículos seleccionados, sumando un total de **44 fuentes** utilizadas para la obtención y análisis de la información. Esta selección final constituye el corpus documental sobre el cual se fundamenta el presente trabajo.

En el siguiente diagrama (**figura 1**) resume visualmente las etapas de identificación, depuración y selección final de los documentos utilizados en tu revisión bibliográfica.



**Figura 1.** Diagrama de flujo

## 3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

### 3.1 EL DESARROLLO EMOCIONAL

La Educación Física en la etapa de secundaria puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo integral del alumnado adolescente, especialmente cuando se implementan programas diseñados para generar experiencias emocionales positivas. Según Murcia y Paños (2009), este tipo de intervenciones favorecen el crecimiento personal y emocional de los estudiantes, contribuyendo a su bienestar general.

La adolescencia constituye una etapa crítica en el desarrollo emocional, caracterizada por la consolidación de la personalidad, la configuración de respuestas conductuales y la forma en que se

gestionan las emociones. En este sentido, López (2008) destaca la importancia de intervenir educativamente durante este periodo para fomentar competencias emocionales y habilidades sociales que acompañarán al individuo a lo largo de su vida.

No obstante, el desarrollo de la inteligencia emocional durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los distintos cursos, según el estudio de Broc Cervero (2019). Este hallazgo sugiere que las dimensiones de la inteligencia emocional pueden mantenerse relativamente estables una vez establecidas, o bien que requieren un periodo más prolongado para evolucionar de forma apreciable. Este dato se puede deber al hecho de que la adolescencia no se puede entender como una categoría homogénea. De Ávila (s.f.) subraya su carácter dinámico y discontinuo, lo que implica que las experiencias educativas deben adaptarse a las particularidades sociales y contextuales de cada institución, incluso dentro de un mismo estrato social.

En cuanto a las prácticas específicas dentro de la Educación Física, Duran Delgado et al. (2014) evidencian que los juegos deportivos pueden generar experiencias altamente positivas, caracterizadas por intensas emociones agradables, escasa presencia de emociones negativas y niveles intermedios de emociones ambiguas. Además, estos juegos contribuyen a la consecución de objetivos relacionados con la salud y la calidad de vida.

El desarrollo emocional también se vincula con la adquisición de hábitos de vida saludables, especialmente durante la adolescencia. En este proceso, el papel del educador es clave para guiar al alumnado hacia experiencias positivas asociadas a la actividad física.

En el mismo estudio, se comparan los efectos emocionales de distintos tipos de juegos: los juegos psicomotores (sin interacción motriz con otros) y los juegos sociomotores (basados en la interacción interpersonal). Los resultados muestran que los juegos psicomotores generan una menor intensidad emocional, ya que la ausencia de interacción limita la activación emocional. Aunque permiten al alumnado explorar sus propias capacidades, no provocan una respuesta emocional significativa (Gázquez Linares, 2013).

Por el contrario, los juegos sociomotores, al requerir interacción con otros participantes, introducen al alumnado en un entorno social que favorece el desarrollo de valores como la empatía. Sin embargo, también pueden generar emociones negativas como frustración o ira, especialmente en juegos de oposición donde la presencia de un rival dificulta la consecución de objetivos (Gázquez Linares, 2013).

La introducción de la competencia en estos juegos también influye en la intensidad emocional. Según Duran Delgado et al. (2014), la competición incrementa la carga emocional tanto en juegos psicomotores como sociomotores, aunque con efectos diferenciados. En los juegos psicomotores, la competición potencia emociones positivas al intensificar el desafío y fomentar la automatización de patrones motores. En cambio, en los juegos sociomotores, la competición tiende a aumentar la intensidad de emociones negativas, debido a la presión social y la posibilidad de fracaso.

Estos hallazgos subrayan la necesidad de diseñar cuidadosamente las actividades físicas en el contexto educativo, considerando no solo sus beneficios físicos, sino también su impacto emocional. Asimismo, se debe prestar atención al papel de la competición, que puede actuar como un potenciador o inhibidor del desarrollo emocional, dependiendo del tipo de tarea y del contexto en el que se implemente.

### **3.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL, CONDUCTA Y HABILIDADES SOCIALES**

La Educación Física constituye un entorno privilegiado para que el alumnado experimente un amplio repertorio de vivencias motrices, las cuales están estrechamente vinculadas a la adquisición de aprendizajes significativos que pueden contribuir al desarrollo integral de la personalidad (Parlebas, 2001). En el contexto de la adolescencia, etapa clave en la construcción de la identidad, resulta fundamental abordar la dimensión emocional, ya que esta se proyecta en la forma en que los individuos asumen y expresan sus emociones y sentimientos (Soler et al., s.f.).

Desde una perspectiva conceptual, la inteligencia emocional (IE) ha sido definida por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; generar

sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y el conocimiento emocional; y regular las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual.

Numerosos estudios coinciden en la importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Extremera y Fernández-Berrocal (2004), en una revisión, identifican diversas consecuencias negativas asociadas a bajos niveles de IE en el alumnado, tales como:

- Disminución del bienestar y del ajuste psicológico.
- Reducción en la calidad y cantidad de las relaciones interpersonales.
- Descenso del rendimiento académico.
- Mayor incidencia de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

La implementación de programas de educación emocional requiere, sin embargo, una formación específica del profesorado. Alzina (2005) señala que el desarrollo sistemático e intencional de competencias emocionales está escasamente presente en los programas de formación docente, incluyendo los dirigidos al profesorado de Educación Física. En esta línea, Palomera et al. (2008) destacan que los programas socioemocionales no solo benefician al profesorado, sino que también repercuten positivamente en la calidad de la práctica docente y, por ende, en el desarrollo del alumnado.

Dentro del marco de la IE, diversas variables han sido objeto de estudio. Portela-Pino et al. (2022) encontraron diferencias significativas en las subescalas de atención, claridad y recuperación emocional en función del nivel de habilidades sociales, concluyendo que una mayor competencia social se relaciona con un mayor desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. Recientemente, Urrea et al. (2024) evidencian que un estado de ánimo positivo en los estudiantes se asocia con una menor frecuencia de conductas disruptivas, observándose una relación directa entre el manejo del estrés y el autocontrol.

La práctica deportiva, especialmente en disciplinas de contacto, también se ha identificado como un medio eficaz para el fortalecimiento de la IE, debido a la intensidad emocional que caracteriza estas actividades (Ortiz-Franco et al., 2024). Además, la inteligencia emocional se ha vinculado con indicadores de salud y bienestar. Según Luna et al. (2019), existe una relación positiva entre la IE y el bienestar subjetivo, así como con la salud física y psicológica. Una adecuada gestión emocional puede, por tanto, promover estados emocionales positivos, reducir los negativos y contribuir al bienestar general del adolescente.

### **3.3 LA GESTIÓN DEL ESTRÉS Y LA CONDUCTA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

El manejo del estrés está estrechamente relacionado con la gestión de la conducta, constituyendo un pilar fundamental del control emocional. En este marco, la Educación Física y la práctica deportiva se configuran como espacios privilegiados para la transmisión de valores esenciales para la vida cotidiana.

Durante las sesiones de Educación Física, el alumnado se involucra en actividades que fomentan valores como la empatía, el esfuerzo, la autonomía y la cooperación. Estas experiencias no solo enriquecen el desarrollo personal, sino que también fortalecen habilidades necesarias para alcanzar metas a lo largo de la vida.

Sin embargo, cuando la práctica deportiva y la enseñanza de la Educación Física no se orientan adecuadamente, los valores que se pretenden transmitir pueden verse distorsionados. En algunos casos, la presión por alcanzar el éxito deportivo puede promover modelos de éxito poco realistas, reservados únicamente a quienes poseen habilidades excepcionales. Esta visión limitada puede generar en los jóvenes una sensación de incapacidad que trasciende el ámbito deportivo y afecta otras áreas de su vida (Libro-Ed-Física-25web, s.f.).

En este sentido, Gil Espinosa et al. (2016) destacan la importancia de abordar los conflictos conductuales desde una perspectiva comunitaria, que involucre no solo al profesorado, sino también a las familias y a otros agentes de la comunidad educativa. En este sentido, la implementación de grupos

interactivos, basados en la cooperación y la diversidad, se presenta como una estrategia eficaz para reducir los conflictos en el entorno escolar.

Las conductas disruptivas en el aula son variadas y requieren respuestas diferenciadas por parte del profesorado. El estudio de Gil Espinosa et al. (2016) documenta tanto las manifestaciones de estas conductas como las estrategias empleadas por los docentes para afrontarlas. Por otro lado, Luis y Bustos (2012) evidencian una discrepancia entre la percepción del alumnado y la del profesorado respecto a estas conductas, lo que puede explicar algunas de las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la motivación hacia la práctica deportiva influye directamente en la aparición o disminución de comportamientos disruptivos. Ortiz-Franco et al. (2024) encontraron que los motivos que impulsan la participación en actividades físicas pueden actuar como factores protectores o de riesgo frente a estas conductas. Tras la implementación de un programa de intervención, se observó una disminución en los vínculos negativos entre la inteligencia emocional y las distintas formas de violencia, siendo la violencia verbal la más frecuente entre adolescentes.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar la educación emocional y la gestión de la conducta en el currículo de Educación Física. Un enfoque integral no solo favorece el desarrollo personal del alumnado, sino que también contribuye a mejorar el clima escolar y a construir entornos educativos más saludables y equitativos.

### 3.4 HABILIDADES SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El concepto de habilidades sociales no cuenta con una única definición universal, ya que debe entenderse dentro de un marco cultural y social específico. Diversas definiciones coinciden en que las habilidades sociales constituyen un conjunto de comportamientos eficaces o patrones de pensamiento que se manifiestan en las relaciones interpersonales y permiten resolver situaciones sociales de manera adecuada (Muñoz, s.f.).

Torres (2014), tras revisar múltiples conceptualizaciones, propone una definición integradora: las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos que se expresan en contextos interpersonales con el objetivo de obtener refuerzos sociales o autorrefuerzos. Estas conductas implican la expresión adecuada de opiniones, intereses, derechos y sentimientos, respetando los de los demás, de modo que la interacción resulte mutuamente beneficiosa y socialmente aceptada.

Según Muñoz (s.f.), las habilidades sociales se estructuran en torno a tres componentes fundamentales:

- **Consenso social:** la conducta es valorada positivamente por el entorno y tiende a ser imitada.
- **Efectividad:** la habilidad debe facilitar la consecución de objetivos, mejorar las relaciones sociales y preservar la autoestima.
- **Carácter situacional:** la competencia social depende del contexto cultural y social en el que se produce la interacción.

La ausencia de estas habilidades puede generar dificultades en la comunicación, conflictos interpersonales y una expresión emocional ineficaz. Por ello, el entrenamiento en habilidades sociales se considera una de las estrategias psicopedagógicas más eficaces para abordar las conductas disruptivas en el aula (Vázquez, 2019).

En este sentido, la formación del profesorado en competencias emocionales y sociales resulta esencial. No basta con intervenir en aspectos puntuales de la gestión emocional; es necesario profundizar en todos los elementos que configuran la conducta social. Al respecto, Muñoz (s.f.) destaca la importancia de la escucha activa como una habilidad clave del docente, ya que permite ofrecer soluciones concretas, atender de forma empática y colaborar eficazmente con el alumnado y el equipo docente.

El desarrollo de habilidades sociales en el profesorado puede clasificarse en varias categorías:

- **Habilidades sociales básicas:** incluyen la escucha activa, la comprensión del mensaje del interlocutor, el inicio y mantenimiento de conversaciones, la formulación de preguntas, y la expresión de gratitud o elogios sinceros.
- **Habilidades sociales avanzadas:** abarcan la capacidad de pedir ayuda, disculparse, seguir instrucciones, persuadir y convencer.
- **Habilidades de planificación:** relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas, la fijación de objetivos y la gestión de la información.
- **Habilidades emocionales:** implican la expresión y valoración de emociones propias y ajenas, así como la gestión de situaciones de enfado o miedo.
- **Habilidades alternativas a la agresividad:** incluyen la negociación, el autocontrol, la defensa de los propios derechos y la resolución pacífica de conflictos.
- **Habilidades para afrontar el estrés:** se refieren a la capacidad de manejar situaciones difíciles como acusaciones falsas, quejas o conversaciones incómodas.

Delgado Rodríguez (2010) confirma, a través de un estudio experimental, que los adolescentes con mayores niveles de asertividad y habilidades sociales presentan menos dificultades en sus relaciones interpersonales. Asimismo, las actividades deportivas han demostrado ser un medio eficaz para el desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de conflictos, el liderazgo y la empatía.

### 3.5 MOTIVACIÓN Y DESARROLLO EMOCIONAL

La inteligencia emocional (IE) ha sido reconocida como un factor clave en el ámbito educativo, especialmente en su relación con la motivación del alumnado. Goleman (1996) fue uno de los primeros en destacar que una de las competencias fundamentales de la IE es la capacidad de automotivarse, lo cual resulta esencial para el aprendizaje y el rendimiento en cualquier actividad, incluida la Educación Física (EF).

Posteriormente, Moreno Murcia et al. (2007) concluyeron que los docentes que fomentan una orientación a la tarea y promueven razones autodeterminadas en sus estudiantes tienden a generar un clima de aula más ordenado y disciplinado. Esta orientación hacia el proceso, más que hacia el resultado, favorece la implicación activa del alumnado y su bienestar emocional.

Cera Castillo et al. (2015) aportaron evidencia empírica sobre la relación entre motivación autodeterminada y clima motivacional en EF. Sus resultados mostraron que un profesorado que valora el esfuerzo, promueve la superación personal y se centra en el proceso de enseñanza, tiene mayores probabilidades de fomentar una motivación autónoma en el alumnado. Además, observaron que los estudiantes que perciben relaciones positivas con sus compañeros, sienten eficacia en sus ejecuciones motrices y experimentan autonomía en la toma de decisiones, presentan niveles más altos de motivación autodeterminada. No obstante, también se identificó que aquellos alumnos con mayor conciencia emocional tienden a regular su motivación de forma introyectada, es decir, participan en EF para evitar sentimientos de culpa o reducir la ansiedad.

En esta misma línea, los autores subrayan que la satisfacción de necesidades psicológicas básicas como la conexión social a través de actividades cooperativas y de oposición— influye positivamente en la motivación, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales. En general, cuando la práctica físico-deportiva se orienta hacia la motivación intrínseca, se observa una reducción de los estados emocionales negativos.

Moyano et al. (s.f.) complementan estos hallazgos al señalar que tanto la IE del profesorado como un clima motivacional centrado en la tarea predicen positivamente la actitud del alumnado hacia la EF, así como el uso de estrategias motivacionales adaptativas. Esto refuerza la importancia de la formación docente en competencias emocionales y en metodologías que promuevan la autonomía del estudiante.

Finalmente, Urrea et al. (2024) encontraron correlaciones significativas entre variables motivacionales e indicadores de IE, destacando la asociación entre la regulación integrada y habilidades como el control emocional, la autorregulación y la empatía. Estos hallazgos actuales refuerzan la idea de que una adecuada gestión emocional no solo potencia la motivación intrínseca, sino que también mejora la calidad de la experiencia educativa en EF.

### **3.6 RENDIMIENTO ACADÉMICO Y DESARROLLO EMOCIONAL**

El desarrollo académico es una dimensión clave en la trayectoria vital del alumnado, y su relación con el desarrollo emocional ha sido objeto de creciente interés. Garbanzo Vargas (2013) señala que el rendimiento académico es un fenómeno multicausal, influido por factores sociales, personales, institucionales y académicos, lo que explica la variabilidad de resultados entre distintas poblaciones.

De Ávila (s.f.) destaca que el interés por aprender está condicionado por el estado emocional del estudiante. Un malestar emocional puede interferir en la capacidad de asimilación de la información, afectando negativamente al aprendizaje. Broc Caveró (2019) encontró correlaciones estadísticamente significativas, aunque bajas, entre las dimensiones de la IE y el rendimiento académico, explicando una varianza inferior al 8%. No obstante, identificó dos variables emocionales con mayor capacidad predictiva: el manejo del estrés y el componente interpersonal, ambos fundamentales para el desarrollo de conductas académicas saludables. En este sentido, se recomienda trabajar el autocontrol emocional mediante técnicas de relajación, respiración y estrategias de estudio efectivas.

Esta falta de correlación significativa entre IE y rendimiento académico puede deberse, según Ávila (S.F.) a dos factores: la diversidad sociocultural y económica que caracteriza a cada adolescencia, y la subjetividad inherente a los criterios de evaluación utilizados por el profesorado, lo que dificulta la objetividad en la medición del rendimiento.

Portela-Pino et al. (2022) observaron que, aunque no se encontraron diferencias significativas entre cursos de la ESO en las subescalas de IE, sí se hallaron diferencias en función del nivel académico. Los estudiantes con mejor rendimiento mostraban un mayor control emocional. De forma similar, Otero Martínez et al. (2009) ya concluían con anterioridad que los alumnos con mayor IE tienden a obtener mejores calificaciones, ya que su capacidad para comprender y gestionar emociones reduce la interferencia de estados de ánimo negativos en el desempeño académico.

### **3.7 DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA CONDUCTA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO**

Las diferencias de género en inteligencia emocional (IE) y en la gestión de la conducta han sido objeto de estudio en las últimas décadas, revelando patrones diferenciados entre hombres y mujeres que pueden influir en el desarrollo emocional y académico del alumnado.

Otero Martínez et al. (2009) fueron de los primeros en destacar que las mujeres tienden a utilizar un lenguaje emocional más rico y a hablar con mayor frecuencia sobre sus emociones, lo que favorece una mayor destreza en su gestión. En contraste, los varones, al no recibir una educación emocional que fomente la expresión de sentimientos, pueden presentar mayores dificultades en este ámbito. Esta diferencia en la socialización emocional contribuye a que las niñas desarrollen una mayor capacidad para expresar y comunicar sus emociones, mientras que los niños son educados, desde una perspectiva social, a reprimir o minimizar su expresión emocional.

En esta misma línea, Broc Caveró (2019) encontró que los varones puntuaban más alto en estado de ánimo y adaptabilidad, mientras que las mujeres obtenían mejores resultados en el factor interpersonal y presentaban un menor número de suspensos. Estos resultados sugieren que, aunque los hombres pueden mostrar mayor estabilidad emocional en ciertos contextos, las mujeres destacan en habilidades sociales y rendimiento académico.

Fernández et al. (2015) profundizaron en estas diferencias, observando que las alumnas destacaban en la dimensión de percepción emocional, mientras que los varones obtenían puntuaciones superiores en comprensión y regulación emocional. Esto sugiere que las mujeres tienen una mayor capacidad para identificar y reconocer sus emociones, mientras que los hombres muestran una mayor habilidad para controlar impulsos y tolerar situaciones de estrés.

Granero Gallegos y Gómez López (2020) confirmaron que las chicas presentaban puntuaciones significativamente más altas en atención emocional, lo que indica una mayor conciencia y reconocimiento de sus estados afectivos, así como una mayor capacidad para comprender e interactuar emocionalmente con los demás.

En cuanto a la conducta en el aula, especialmente en situaciones disruptivas, Martínez y Martínez (2022) concluyeron que los varones presentaban mejores resultados en variables como estado de ánimo, adaptabilidad y manejo del estrés, lo que les permitiría afrontar con mayor eficacia situaciones espontáneas de tensión emocional. No obstante, los autores subrayan la necesidad de individualizar estos resultados y prestar especial atención a las alumnas en su proceso de adaptación al entorno escolar.

Pérez Mármol et al. (2023) identificaron diferencias significativas entre sexos únicamente en las dimensiones de percepción y regulación emocional, con puntuaciones “adecuadas” en los varones. Estos hallazgos refuerzan la idea de que, aunque las diferencias no siempre son marcadas, existen patrones diferenciados en el desarrollo emocional entre géneros.

Finalmente, de Ávila (s.f.) aporta una perspectiva sociocultural, señalando que los cambios en los roles de género han permitido a los hombres expresar sus emociones con mayor libertad, lo que podría explicar una mejora en su comprensión emocional. A pesar de ello, las mujeres continúan destacando en percepción emocional, aunque en algunos casos las diferencias no sean estadísticamente significativas.

En conjunto, estos estudios sugieren que las diferencias de género en IE y conducta no deben entenderse como limitaciones, sino como oportunidades para diseñar intervenciones educativas más equitativas y adaptadas a las necesidades emocionales de cada estudiante.

## 4. DISCUSIÓN

Los resultados analizados a lo largo de esta revisión bibliográfica evidencian la estrecha relación entre la inteligencia emocional, la motivación, la conducta, el rendimiento académico y las habilidades sociales en el contexto educativo, especialmente durante la adolescencia. La Educación Física se presenta como un espacio privilegiado para el desarrollo integral del alumnado, no solo desde una perspectiva motriz, sino también emocional y social.

Uno de los hallazgos más consistentes es la influencia positiva de la inteligencia emocional en la motivación del alumnado. La capacidad de automotivarse, regular las emociones y empatizar con los demás se asocia con una mayor implicación en las actividades físicas y una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Los docentes que promueven un clima motivacional orientado a la tarea y que valoran el esfuerzo y la superación personal, favorecen una motivación más autodeterminada, lo que repercute en un ambiente de aula más ordenado y participativo.

En cuanto a la conducta, se ha observado que el control emocional es un factor clave para prevenir y gestionar comportamientos disruptivos. La implementación de programas de educación emocional, tanto para el alumnado como para el profesorado, se revela como una estrategia eficaz para mejorar la convivencia escolar. Además, la participación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, refuerza la eficacia de estas intervenciones.

Respecto al rendimiento académico, aunque las correlaciones con la inteligencia emocional no son elevadas, sí se identifican variables emocionales relevantes como el manejo del estrés y las habilidades interpersonales. Estas dimensiones actúan como factores protectores frente a dificultades académicas, especialmente en contextos de alta exigencia emocional. La capacidad de los estudiantes para gestionar sus emociones influye directamente en su rendimiento, al reducir la interferencia de estados de ánimo negativos en las tareas escolares.

Las diferencias de género también han sido objeto de análisis. Los estudios revisados muestran que las mujeres tienden a destacar en la percepción y atención emocional, mientras que los hombres presentan mejores resultados en regulación emocional, adaptabilidad y manejo del estrés. Estas diferencias pueden explicarse tanto por factores biológicos como por procesos de socialización diferenciada. No obstante, los cambios socioculturales recientes están contribuyendo a una mayor equidad en la expresión y comprensión emocional entre géneros.

Finalmente, las habilidades sociales emergen como un componente transversal en todos los ámbitos analizados. Su desarrollo no solo mejora la calidad de las relaciones interpersonales, sino que también actúa como mediador en la motivación, la conducta y el rendimiento académico. La Educación Física, al fomentar la cooperación, la comunicación y la empatía, se convierte en un escenario idóneo para el entrenamiento de estas competencias.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión subrayan la necesidad de integrar la educación emocional de forma sistemática en el currículo escolar, con especial atención a la etapa adolescente. La formación del profesorado en competencias emocionales, la creación de climas motivacionales positivos y el fomento de habilidades sociales deben considerarse pilares fundamentales para una educación integral y de calidad.

En base a todo lo expuesto, se presenta la siguiente propuesta de intervención con la que se pretende ofrecer una herramienta al docente de educación física que le sea de utilidad para trabajar la gestión emocional en el aula minimizando así los problemas derivados de una mala gestión por parte del alumnado.

## 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de intervención surge como una respuesta integral a las necesidades identificadas en el marco teórico y discusión del presente trabajo, que evidencian la importancia de la educación emocional como un pilar para el desarrollo integral del alumnado. Partiendo de la relevancia del contexto de la Educación Física como espacio privilegiado para trabajar competencias emocionales, el programa se diseña para incorporar la gestión emocional como un eje transversal en las sesiones, promoviendo no solo la salud física, sino también el bienestar emocional, social y académico.

Este programa tiene en cuenta la diversidad del alumnado, incluyendo las diferencias de género, capacidades motrices, contextos socioculturales y emocionales, y se adapta a las características específicas del entorno escolar. Asimismo, se concibe como un proyecto sostenible y escalable que puede ser replicado en otros centros educativos y áreas curriculares, fomentando una cultura educativa basada en la inteligencia emocional, el respeto y la convivencia.

### 5.1 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

#### Objetivo general

Desarrollar un programa integral que fomente la inteligencia emocional del alumnado de Educación Secundaria a través de la Educación Física, con el fin de potenciar su autoconocimiento, regulación emocional, empatía, habilidades sociales, motivación y bienestar, mejorando así el clima escolar y reduciendo la aparición de conductas disruptivas.

#### Objetivos específicos

- Facilitar el reconocimiento, comprensión y expresión emocional en el alumnado, adaptado a su nivel evolutivo y contexto personal.
- Enseñar y practicar técnicas de autorregulación emocional para manejar el estrés y la frustración.
- Fomentar la empatía, la cooperación y la capacidad de resolver conflictos de forma asertiva y pacífica.
- Incrementar la automotivación, la resiliencia y la autoestima mediante actividades físicas adaptadas.

- Mejorar la cohesión grupal y el respeto mutuo a través de dinámicas cooperativas y juegos motrices.
- Capacitar al profesorado para integrar la educación emocional en su práctica diaria, dotándole de herramientas prácticas y estrategias eficaces.

## 5.2 DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

El programa tendrá una **duración total de 12 semanas**, coincidiendo con un trimestre escolar, y se implementará con una **frecuencia de dos sesiones semanales** integradas en las clases de Educación Física.

### Fases del programa

- **Semanas 1-2: Introducción a la inteligencia emocional.** Introducción de conceptos básicos (identificación de emociones, vocabulario emocional, expresión asertiva). Se realizarán dinámicas grupales, juegos de reconocimiento emocional, y reflexiones colectivas para sensibilizar al alumnado.
- **Semanas 3-5: Autorregulación emocional.** Introducción de técnicas prácticas (respiración profunda, relajación muscular, visualización positiva, mindfulness), integradas en actividades físicas. Se fomentará la toma de conciencia corporal y emocional.
- **Semanas 6-8: Desarrollo de la empatía y habilidades sociales.** Dinámicas cooperativas, juegos de rol, resolución de conflictos y actividades de comunicación efectiva. Se entrenará la escucha activa, el respeto a las normas y la colaboración en situaciones reales del aula y deportivas.
- **Semanas 9-11: Motivación intrínseca y automotivación.** Trabajo sobre la fijación de metas personales, refuerzo positivo, reconocimiento del esfuerzo, y resiliencia ante el error. Se aplicarán dinámicas que promuevan la autonomía y la toma de decisiones responsables.
- **Semana 12: Evaluación y cierre.** Realización de cuestionarios finales, revisión de diarios emocionales, reflexión grupal y actividades de cierre simbólicas (mural colectivo, ceremonia de logros, compromiso emocional para el futuro).

## 5.3 EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

La evaluación del programa integral de educación emocional en Educación Física se diseñará siguiendo un enfoque diagnóstico, continuo y final, con el objetivo de valorar no solo el grado de adquisición de competencias emocionales por parte del alumnado, sino también la efectividad de las estrategias y actividades implementadas, la participación del profesorado y el impacto general sobre el clima escolar. Esta evaluación permitirá realizar ajustes y mejoras continuas, así como fundamentar la sostenibilidad del programa en el tiempo.

### 5.3.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

La evaluación inicial se realizará al comienzo del programa, con el fin de identificar el punto de partida del alumnado y detectar sus necesidades específicas en términos de competencias emocionales y habilidades sociales. Para ello se utilizarán:

- **Cuestionario inicial de autopercepción emocional:** compuesto por preguntas adaptadas al nivel del alumnado, que exploran aspectos como la identificación de emociones, la regulación emocional, la expresión de sentimientos, la automotivación y las habilidades sociales. Las preguntas incluirán tanto formatos de respuesta cerrada (escalas tipo Likert) como abiertas, para permitir la expresión personal.

- **Observación inicial del profesorado:** mediante una ficha estructurada en la que se valorarán aspectos como la participación en clase, la capacidad de colaboración, la expresión emocional espontánea y las respuestas a situaciones de frustración o conflicto.

### 5.3.2 EVALUACIÓN CONTINUA

La evaluación formativa se desarrollará a lo largo de todo el programa, permitiendo un seguimiento sistemático del progreso emocional y conductual del alumnado. Los instrumentos principales serán:

- **Rúbricas de observación emocional:** utilizadas por el profesorado para registrar semanalmente indicadores específicos (p.ej., identificación emocional, autorregulación, empatía, cooperación, asertividad, resolución de conflictos). Estas rúbricas permitirán valorar el desempeño emocional y social en contextos reales, y servirán de base para el feedback al alumnado.
- **Diarios emocionales del alumnado:** un formato breve y accesible en el que los estudiantes registrarán semanalmente sus emociones predominantes, estrategias de manejo emocional utilizadas, dificultades encontradas y logros alcanzados. Estos diarios fomentarán la metacognición emocional y serán revisados periódicamente por el profesorado.
- **Registro de incidentes y resolución de conflictos:** el profesorado mantendrá un registro de situaciones relevantes que se presenten durante las sesiones (por ejemplo, conflictos, momentos de tensión, gestos de cooperación), documentando tanto las causas como las estrategias empleadas para abordarlas.

### 5.3.3 EVALUACIÓN FINAL

Al término del programa, se llevará a cabo una evaluación integral que permitirá valorar el impacto global de la intervención y formular recomendaciones para su continuidad y mejora. Esta incluirá:

- **Cuestionario final del alumnado:** similar a la inicial, permitirá comparar la evolución percibida en la identificación, regulación y expresión emocional, así como en las habilidades sociales y motivación. También incluirá preguntas abiertas para que el alumnado exprese su experiencia personal y proponga sugerencias.
- **Revisión comparativa de los diarios emocionales:** el profesorado, junto al alumnado, revisará los registros semanales para identificar cambios significativos, avances y áreas que requieran seguimiento.
- **Valoración del clima de aula y ambiente emocional:** a través de la observación del profesorado y el análisis de incidentes, se recogerán evidencias sobre la evolución del clima grupal, el nivel de cohesión y la reducción de conflictos.

### 5.4 FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO

La implicación activa del profesorado es un componente esencial para garantizar el éxito y la sostenibilidad del programa de intervención. Dado que la competencia emocional del alumnado está estrechamente relacionada con la competencia emocional del docente, es imprescindible ofrecer formación específica y oportunidades de acompañamiento que permitan a los docentes interiorizar y aplicar los principios de la educación emocional en su práctica diaria.

Esta formación se dará al inicio del programa de intervención para que se encuentren preparados al empezar con este. Constará de una única sesión donde los contenidos a tratar serán:

- Conceptos clave sobre inteligencia emocional, regulación y competencias emocionales adaptadas al contexto escolar.
- Análisis práctico de situaciones reales en el aula de Educación Física y estrategias para su manejo emocional.
- Técnicas de autorregulación emocional (p. ej., respiración profunda, mindfulness, visualización) aplicadas a la gestión personal y al acompañamiento del alumnado.
- Estrategias de feedback emocional positivo y comunicación asertiva, fomentando el desarrollo socioemocional y la automotivación del alumnado.
- Introducción al uso de los materiales específicos del programa: fichas de actividades, rúbricas, cuestionarios y fichas de observación.

## 6. CONCLUSIÓN

A lo largo del presente Trabajo de Fin de Grado se ha puesto de manifiesto la relevancia de la gestión emocional como pilar esencial para el desarrollo integral del alumnado, destacando especialmente el papel que desempeña la Educación Física como espacio privilegiado para trabajar estas competencias. La revisión teórica realizada ha permitido constatar que las emociones están presentes de forma constante en la vida cotidiana y que su adecuada identificación, regulación y expresión no solo contribuyen al bienestar personal, sino que también tienen un impacto significativo en el rendimiento académico, la convivencia y la cohesión grupal en el contexto educativo.

El análisis de la literatura ha evidenciado que, aunque la inteligencia emocional es un constructo complejo y multifactorial, su influencia en la motivación, la conducta y el rendimiento escolar es indiscutible. Se ha observado que el alumnado que desarrolla competencias emocionales muestra una mayor capacidad para regular sus estados afectivos, resolver conflictos de manera asertiva, establecer relaciones interpersonales saludables y mantener una actitud positiva y motivada hacia el aprendizaje. En este sentido, la Educación Física, gracias a su carácter dinámico, cooperativo y experiencial, se erige como un escenario ideal para el entrenamiento de habilidades emocionales, promoviendo valores como el respeto, la empatía, la cooperación y la resiliencia.

Asimismo, los estudios revisados destacan la importancia del papel del profesorado como mediador emocional, capaz de generar un clima de aula seguro, inclusivo y motivador. La necesidad de una formación específica en competencias emocionales para el personal docente se ha hecho patente, no solo para potenciar el desarrollo emocional del alumnado, sino también para gestionar de manera eficaz situaciones de conflicto y promover una convivencia escolar saludable. Por otra parte, se ha constatado que la participación de las familias y de toda la comunidad educativa es clave para reforzar el aprendizaje emocional en el entorno escolar y para fomentar la transferencia de estas competencias al ámbito personal y social del alumnado.

La propuesta de intervención presentada responde a la necesidad de dotar al profesorado de Educación Física de herramientas prácticas y accesibles para integrar la educación emocional en su programación didáctica. A través de dinámicas cooperativas, técnicas de autorregulación, juegos de rol y reflexiones grupales, se busca potenciar el desarrollo emocional del alumnado, mejorar la convivencia en el aula y reducir la aparición de conductas disruptivas. Además, la evaluación sistemática del programa permitirá medir su impacto y realizar ajustes para garantizar su efectividad y sostenibilidad.

En definitiva, este trabajo contribuye a visibilizar la importancia de la educación emocional como elemento transversal en el ámbito educativo, con especial atención a la etapa de la adolescencia y a las particularidades del área de Educación Física. La integración de estas competencias no solo favorece el rendimiento académico y la cohesión grupal, sino que también contribuye a la formación de individuos emocionalmente competentes, capaces de afrontar los desafíos de la vida personal, social y profesional. Por ello, se hace imprescindible apostar por una educación integral que contemple el desarrollo emocional como un objetivo prioritario, tanto en las aulas como en la sociedad en su conjunto.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Alzina, R. B. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Broc Cavero, M. Á. (2019). Inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25195>
- Cera Castillo, E., Almagro, B., Conde García, C., & Sáenz-López Buñuel, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria (Emotional Intelligence and Motivation in Secondary Physical Education). *Retos*, 27, 8-13. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34336>
- de Ávila, T. (s. f.). UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA "SANTA MARÍA DE LOS BUENOS AIRES".
- Delgado Rodríguez, R. F. (2010). Relaciones interpersonales en la adolescencia: Implementación de un programa de entrenamiento en asertividad y habilidades sociales para adolescentes de 1º y 2º de la ESO [Universidad de Granada]. <https://doi.org/10.30827/Digibug.5597>
- Duran Delgado, C., Lavega Burgués, P., Planas Anzano, A., Muñoz Martínez, R., & Pubill Soler, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educació Física i Esports*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- ELISA\_MUNOZ\_2. (s. f.).
- Fernández, M. S., Perera, J. J. D., Padilla, H. A. S., & Izquierdo, S. J. (2019). Inteligencia emocional; cuestión de género. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), Article 5. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.745>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the trait meta-mood scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.4>
- Gázquez Linares, J. J. (2013). Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas. *GEU*.
- Gil Espinosa, F. J., Chillón Garzón, P., & Delgado Noguera, M. Á. (2016). Gestión de aula ante Conductas Contrarias a la Convivencia en Educación Secundaria Obligatoria (Classroom management in problematic behaviors of coexistence in mandatory secondary education). *Retos*, 30, 48-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.42015>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Granero Gallegos, A., & Gómez López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(1), 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- LIBRO-ED-FISICA-25web. (s. f.).
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Lorena Fernández, Alba Rodríguez, & Estela Armada. (2015). La Inteligencia Emocional en estudiantes gallegos de ESO. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Luis, E., & Bustos, F. (2012). LAS CONDUCTAS QUE ALTERAN LA CONVIVENCIA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. 12(47).
- Luna, P., Guerrero, J., & Cejudo, J. (2019). Improving Adolescents' Subjective Well-Being, Trait Emotional Intelligence and Social Anxiety through a Programme Based on the Sport Education Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10), 1821.

<https://doi.org/10.3390/ijerph16101821>

Martínez, L. M., & Martínez, D. A. (2022). TRABAJO FIN DE MÁSTER.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp.3-34). New York: Basic Books.

Meyrose, K., Klasen, F., Otto, C., Gniewosz, G., Lampert, T. y Ravens-Sieberer, U. (2018). Benefits of maternal education for mental health trajectories across childhood and adolescence. *Social Science y Medicine*, 202, 170-178. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.02.026>

Moreno-Murcia, J. A., & Hernández, A. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.

Moreno Murcia, J. A., Cervelló Gimeno, E., Martínez Galindo, C., & Alonso Villodre, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190. <https://doi.org/10.35362/rie440746>

Moyano, A. C., Pacheco, M. M., Urbieto, C. T., & de Córdoba, U. (s. f.). El papel de la Inteligencia Emocional en los Procesos de Interacción Social en el Aula. Un Análisis Multinivel.

Murcia, J. A. M., & Paños, A. H. (2009). COMPLEMENTANDO LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN CON LAS METAS SOCIALES: UN ESTUDIO SOBRE LA DIVERSIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. 26.

Ortiz-Franco, M., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Lindell-Postigo, D., & Ubago-Jiménez, J. L. (2024). Violent Behaviour and Emotional Intelligence in Physical Education: The Effects of an Intervention Programme. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(7), 1881-1889. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14070124>

Otero Martínez, C., Martín López, E., León del Barco, B., & Vicente Castro, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. Diferencias de género. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7623>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pérez Mármol, M., Castro Sánchez, M., Chacón Cuberos, R., & Gamarra Vengoechea, M. A. (2023). Inteligencia emocional en Educación Secundaria: Relación con los factores sociales y académicos. *Revista Fuentes*, 126-137. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.20909>

Portela-Pino, I., Domínguez-Alonso, J., Alvariñas-Villaverde, M., & Chinchilla-Mira, J. J. (2022). Influence of Personal, Academic, Social, and Level of Physical Activity Variables on Emotional Intelligence. *Children*, 9(2), 286. <https://doi.org/10.3390/children9020286>

Reyes Rodríguez, A., Reyes Rodríguez, A., & Reyes Rodríguez, C. (2020). Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 71-86. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941reyes5>

Serra, P., Cantalops, J., Palou, P., & Soler, S. (2020). ¿Siguen existiendo los estereotipos de género en la Educación Física? La visión de las adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*, 12(2), 179-192.

Soler, J. L., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (s. f.). INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR II.

Torres, M. (2014). Las habilidades sociales. Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Granada. Recuperado de: [http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info\\_academica/trabajo\\_fin\\_de\\_master/tfmhabilidades sociales/!](http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfmhabilidades sociales/)

Universidad Pedagógica Nacional. (s. f.).

Urrea, C. M., Roque, J. I. A., & García, L. C. (2024). PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y MOTIVACIONAL TRAS LA APLICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE MALABARES EN 1ºESO. 86.

Vazquez, D. (2019). Prevención de conductas disruptivas en las aulas de ESO a través del entrenamiento en habilidades sociales.

