



El juego en Educación Física como facilitador de inteligencia emocional, el autoconcepto y la asertividad del alumnado

Game in Physical Education as a facilitator of students' emotional intelligence, self-concept and assertiveness

Autores

Fernando Mínguez-Rayó ¹
Diana Amado-Alonso ²

²Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (España)

Autor de correspondencia:
Diana Amado Alonso
diana.amado@urjc.es

Recibido: 08-04-24
Aceptado: 01-12-25

Cómo citar en APA

Mínguez Rayo, F., & Amado Alonso, D. (2026). El juego en Educación Física como facilitador de inteligencia emocional, el autoconcepto y la asertividad del alumnado. *Retos*, 75, 822-834. <https://doi.org/10.47197/retos.v75.106121>

Resumen

Introducción. La adolescencia constituye una etapa clave en la formación de la personalidad debido a la complejidad del desarrollo emocional.

Objetivo. La investigación tuvo como objetivo analizar si el juego en Educación Física, mediante ocho sesiones basadas en el Modelo de Educación Deportiva, fomenta la inteligencia emocional, el autoconcepto y la asertividad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria.

Metodología. Se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental de corte transversal con medidas pretest y posttest, siendo la muestra conformada por 116 estudiantes, distribuidos en 52 participantes del grupo control y 64 del grupo experimental. Se emplearon cuestionarios validados para evaluar las variables seleccionadas.

Resultados. Los resultados mostraron descensos estadísticamente significativos en las variables de adaptabilidad y en autoconcepto emocional a nivel intragrupal, no produciéndose variaciones a nivel intergrupar respecto al grupo experimental y grupo control.

Discusión. Considerando que la adaptabilidad se relaciona con la actividad física (Layne et al., 2022; Vaquero-Solís et al., 2018) es posible que el alumnado estuviera más centrado en cumplir su rol que en la vivencia motriz. En cuanto al autoconcepto emocional Martín-Gutiérrez et al. (2014) señalan que los docentes noveles suelen experimentar emociones positivas y negativas asociadas a la figura docente, pudiendo experimentar escasas sensaciones de logro al no sentirse competente con el liderazgo ejercido.

Conclusión. La intervención aplicada no resulta ser suficiente para desarrollar las variables tratadas sin una previa formación en liderazgo, habilidades sociales y regulación emocional. Se recomienda aumentar el número de sesiones, evaluar a mitad del proceso, e incluir intervenciones socioemocionales estructuradas.

Palabras clave

Autoconcepto; asertividad; modelo de educación deportiva; inteligencia emocional; juego.

Abstract

Introduction: Adolescence is a key stage in the formation of personality due to the complexity of emotional development.

Objective. The objective of the research was to analyse whether play in Physical Education, through eight sessions based on the Sports Education Model, promotes emotional intelligence, self-concept and assertiveness of students in Compulsory Secondary Education.

Method. A quasi-experimental cross-sectional study was carried out with pre-test and post-test measurements, with the sample consisting of 116 students, distributed in 52 participants from the control group and 64 from the experimental group. Validated questionnaires were used to evaluate the selected variables.

Results. The results showed statistically significant decreases in the variables of adaptability and emotional self-concept at the intragroup level, with no variations at the intergroup level with respect to the experimental group and control group.

Discussion. Considering the fact that adaptability is related to physical activity (Layne et al., 2022; Vaquero-Solís et al., 2018) it is possible that students were more focused on fulfilling their role than on motor experience. Regarding emotional self-concept, Martín-Gutiérrez et al. (2014) point out that novice teachers tend to experience positive and negative emotions associated with the teacher, and may experience few feelings of achievement because they do not feel competent with the leadership exercised.

Conclusion. The intervention applied is not sufficient to develop the variables treated without prior training in leadership, social skills and emotional regulation. It is recommended to increase the number of sessions, evaluate mid-process, and include structured social-emotional interventions.

Keywords

Assertiveness; emotional intelligence; game; self-concept; sports education model.

Introducción

La adolescencia es una etapa en la que se producen cambios constantes, inestabilidad e incertidumbre (Guerrero-Barona et al., 2019) referentes a las dimensiones físicas, intelectuales, sociales y emocionales, forjando así la personalidad del adolescente (Salavera et al., 2019) siendo el apartado emocional el ámbito más complicado de desarrollar (Livesey & Rostain, 2017). Esta circunstancia expone la importancia de comprender el proceso emocional, el cual surge a partir de la vivencia ante una situación determinada, siendo esta diferenciada de otras situaciones a partir de elementos característicos, provocando respuestas experienciales, fisiológicas y/o conductuales que recaen en el sujeto y, por tanto en la situación vivida (McRae & Gross, 2020).

Frente a esta numerosa cantidad de información recibida, la IE es necesaria para el que el adolescente tenga un correcto desarrollo en el ámbito emocional. La IE se basa en reconocer, comprender y gestionar las emociones, así como adaptarse al cambio haciendo uso de las competencias y habilidades intrapersonales e interpersonales con el fin de realizar un cambio en el comportamiento humano para superar una determinada situación de estrés (Bar-on, 2006). Autores como Goleman (1998) exponen que para poder desarrollar la IE es necesario conocer y manejar las propias emociones, reconocer las emociones ajenas, establecer relaciones sociales adecuadas y automotivarse.

Para comprender mejor la IE, Bar-On (2006) realiza una división comprendida en: habilidades intrapersonales, siendo conformada por el autoconocimiento (entender sus sentimientos); asertividad (muestra de sentimientos y creencias defendiendo sus derechos mientras que respeta el de los demás) y auto consideración (habilidad de aceptarse a uno mismo); habilidades interpersonales, se compone de las relaciones interpersonales (habilidad de construir y mantener relaciones agradables) y empatía (habilidad de comprender los sentimientos y situaciones ajenas); adaptabilidad, compuesta por la capacidad de solucionar problemas, validación (aceptación de las propias emociones), y flexibilidad (capacidad para adecuar la conducta y pensamientos en función de los condicionantes); manejo del estrés, caracterizado por el control de impulsos y la tolerancia al estrés (capacidad de resistir acontecimientos desfavorables); estado de ánimo general, conformado por el optimismo (enfoque positivo frente a la adversidad) y la felicidad (satisfacción del individuo consigo mismo, con los demás y con la vida).

Otro de los factores relevantes a tener en cuenta en la adolescencia es el autoconcepto, el cual adquiere una mayor importancia debido al incremento del desajuste psicológico (Putnick et al., 2019), llegando a condicionar los hábitos y el estilo de vida en un futuro (Palenzuela-Luis et al., 2022) al querer desarrollar nuevos roles sociales, ocupaciones en su tiempo de ocio e intentar conseguir independencia familiar y de otros adultos de forma significativa (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Este concepto engloba a las creencias que conforman a la persona excluyendo a las demás (Monti et al., 2021) pudiendo dividirse en dos vertientes (Arnaiz et al., 2017): vertiente descriptiva, hace referencia directa a la autoimagen a través de una representación mental, escrita o verbal de sus propias características y una vertiente valorativa, enfocada hacia cómo se valora la autoimagen en base a una determinada escala. Por otro lado, García & Musitu (1999) proponen una clasificación del autoconcepto refiriéndose a él como un factor que interviene a nivel académico, social, familiar, físico y emocional.

El desarrollo óptimo del autoconcepto se vincula con la realización del ejercicio físico practicado de manera habitual de forma estructurada (Amado-Alonso et al., 2018; Gálvez-Casas et al., 2016; Mendo-Lázaro et al., 2017), produciéndose una mejora en el autoconcepto físico, autoconcepto académico y social-emocional a partir de estudios enfocados a la actividad física realizada en el ámbito escolar (Adarve et al., 2019; Martínez-Martínez & González-Hernández, 2017; Murgui et al., 2016; Navarro-Paton et al., 2018).

Finalmente, la asertividad se configura como otro factor clave a analizar en la etapa de la adolescencia debido al desempeño que ejerce en la construcción de identidad personal en esta etapa (Zavala & López, 2012). Este concepto se define como conductas que las personas utilizan con el fin de expresar sus sentimientos, opiniones, derechos, actitudes y deseos adecuándose al contexto social y siendo capaz de hacer respetar sus propios derechos y los de los demás (Garaigordobil-Landazabal & Peña, 2014). Castanher Mayer-Spiess (2010) exponen los derechos asertivos, los cuales están relacionados con nuestra autoestima y la forma de relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, los cuales intervienen en áreas como la salud mental, las relaciones laborales y la educación (Roca-Villanueva, 2005) pudiendo desarrollarse a partir de diferentes situaciones de conflicto (Domínguez-Alonso et al., 2015).

En esta línea, la EF se presenta como un medio idóneo para el desarrollo de las variables tratadas gracias a su componente motriz e interacción social, los cuales favorecen la formación y desarrollo del autoconcepto (Gaspar-Vallejo & Alguacil-Jiménez, 2022) de la asertividad (Betancourt et al., 2020) y del desarrollo emocional (Bermudez-Torres & Saenz-López, 2019). Concretamente, el juego se caracteriza por ser un escenario idóneo para el desarrollo de actitudes y conocimientos para la resolución de un problema determinado (Guío-Gutiérrez, 2022) por medio de confrontación de opiniones, intercambio de información y relación con el grupo de iguales a partir de su experiencia (Domínguez, 2018), pudiendo darse situaciones de competición o no competición enfocadas a una victoria final (Lavega et al., 2013) teniendo así un efecto positivo significativo en el ámbito físico y psicológico de los adolescentes (Marheni et al., 2024). Por ello, el juego puede ser utilizado como un medio que favorezca que el alumnado vivencie emociones positivas, negativas y ambas, desarrollándose en distintas intensidades emocionales (Zamorano-García et al., 2018), pudiendo desarrollar un vocabulario emocional, facilitando así la expresión de sus estados emocionales (Conde-García & Almagro-Torres, 2013) e interviniendo directamente en factores personales y sociales.

En cuanto al desarrollo del juego y su vinculación con el desarrollo de las variables tratadas, se ha demostrado que una de las mejores formas de que se desarrollen en el ámbito de la EF es a través del Modelo de Educación Deportiva (MED). El MED se caracteriza en que el juego esté centrado en un marco de competición formal bajo un enfoque educativo, donde varios equipos se enfrentan entre sí con el objetivo de aumentar la afiliación al equipo al que pertenecen, a partir de la vivencia de un rol establecido, convergiendo toda la competición hacia un evento final con carácter festivo (Siedentop et al., 2011). Respecto a las variables de estudio, diversas investigaciones han expuesto que el MED influye en la IE debido al desarrollo de las emociones (Méndez-Giménez et al., 2017; Méndez-Giménez et al., 2021; Rico-González, 2023), el autoconcepto debido a la integración de roles sumado a la participación activa (Serra-Olivares, 2017), mientras que la investigación realizada por Hortigüela-Alcalá et al. (2016) y el estudio llevado a cabo por Viciano et al. (2020) expone que la mejora se produce en el autoconcepto físico. En cuanto a la asertividad, se produjeron mejoras significativas utilizando el MED (Serra-Olivares, 2017), concretamente a través de la aplicación del contenido de balonmano (García-López & Gutiérrez, 2013).

Así pues, el objetivo principal de este estudio es analizar si el juego en EF fomenta la IE, el autoconcepto y la asertividad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria a partir de una Unidad Didáctica (UD) de 8 sesiones bajo el MED (coincidiendo con la duración habitual de las investigaciones desarrolladas utilizando el MED por autores de referencia como Antón-Candanedo & Fernández-Río (2018), Calderón-Luquin et al. (2010), Hernández-Hernández et al. (2016) o Sierra-Díaz et al. (2018). El contenido seleccionado para desarrollar la UD fue el balonmano, con el propósito de aumentar la participación del alumnado en la práctica deportiva (Servilha de Lucca et al., 2022) así como arrojar luz a la literatura científica sobre estudios experimentales en este deporte con estudiantes de EF (Hinojosa-Torres et al., 2021). Por tanto, se propuso observar si existían diferencias significativas en las variables objeto de estudio entre el pretest y postest en el grupo experimental y en el grupo control por separado, y después, comparando ambos grupos.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo de corte cuasi-experimental, utilizando 5 grupos naturales de un mismo curso escolar que estaban previamente establecidos por el centro educativo, de los cuales 3 grupos fueron experimentales y 2 grupos fueron control. Se desarrollaron dos medidas, un pretest y un postest. El pretest se realizó previamente al desarrollo de la UD, mientras que el postest se llevó a cabo una vez finalizada.

Respecto al grupo experimental, se realizó una UD de 8 sesiones fundamentada en el DECRETO 65/2022 de la Comunidad de Madrid, orientada al Balonmano bajo la estructura del Modelo de Educación Deportiva (MED), basándose en que el alumnado invente, desarrolle y practique su propio juego, incentivando el desarrollo de situaciones específicas para el desarrollo emocional y social por parte de los docentes a través de periodos de reflexión al final de la sesión, fomentar la resolución de conflictos entre iguales, así como la orientación constante con los comités a partir del descubrimiento guiado.

La intervención fue desarrollada por dos docentes, siendo un docente el investigador principal perteneciente a la Universidad Rey Juan Carlos, mientras que el otro docente pertenecía al centro educativo. El investigador principal se encargó del diseño y desarrollo completo de la UD del grupo experimental al tener mayores conocimientos sobre las variables tratadas, así como la realización de modificaciones en la metodología para el desarrollo de estas, mientras que el docente perteneciente al centro educativo servía de apoyo. El diseño de la intervención estuvo enfocado hacia el desarrollo de la autonomía del alumnado de forma progresiva, donde se le otorgó una mayor importancia al desempeño del rol. Los roles que se llevaron a cabo fueron: entrenador (diseño de actividades de la parte principal y funciones de entrenador), preparador físico (diseño del calentamiento, ejercicios de adaptación a los posibles lesionados y ejercer el rol de segundo entrenador) director deportivo (nexo entre equipo y docentes, encargado del material y la elección del espacio para la práctica deportiva y secuenciación de actividades, por ejemplo; calentamiento, ejercicio, partido, etc.), árbitro (arbitraje y elección de las normas) y periodista (formulación y transcripción de entrevistas y crónica diaria del equipo).

Las clases se estructuraron de la siguiente manera: al comienzo de la sesión el docente recapitulaba lo acontecido en las clases anteriores, seguido de una reunión de comités donde el alumnado comunicaba a sus compañeros los aspectos más relevantes que iba a hacer en la sesión (5'); posteriormente se realizaba una reunión de equipo donde se exponían los temas hablados en el comité (5'), dando paso al inicio de la práctica motriz (35'); realización de entrevistas por parte de los periodistas a cualquier compañero (5'); finalización de la sesión por medio de una asamblea grupal donde el docente realizaba preguntas y reflexiones al alumnado sobre acontecimientos relevantes de la sesión (5'), siendo estas enfocadas hacia el plano emocional y social (p.e. "En el último partido ¿por qué se ha dado el conflicto entre varios integrantes del grupo? ¿cómo se ha solucionado? ¿qué consecuencias ha tenido?").

La formación de los equipos fue realizada antes de la primera sesión por el docente en función de nivel de competencia motriz, orientado a la formación de grupos homogéneos y la realización de grupos heterogéneos en cuanto a las relaciones personales. A su vez, la intervención fue secuenciada a partir de la estructura del MED: afiliación (sesión 1), pretemporada (sesiones 2 - 5), temporada (sesiones 6 y 7), evento final (sesión 8).

La sesión 1 se caracterizó por la explicación al alumnado de la UD, así como la reunión y creación de identidad de equipo, definición y adquisición de roles a través de una ficha de afiliación (nombre del equipo, color identificativo, nombre y firma de los componentes, grito de equipo, escudo de equipo, designación de roles) la cual se mantendrá a lo largo de la UD. La sesión 2 se centró en la exposición práctica de los roles por medio del docente, a través de la realización de juegos modificados a partir del modelo comprensivo centrado en los pases de balonmano con el objetivo de que el alumnado adquiriera ideas técnico-tácticas para el posterior desarrollo de sus roles. La sesión 3 se enfocó en la realización de una sesión híbrida llevada a cabo por el alumnado ejerciendo su rol junto con el apoyo docente, los ejercicios fueron diseñados por el docente con el fin de proporcionar ideas sobre los aspectos tácticos del balonmano y poder dar un feedback general al alumnado en base al desarrollo de los roles. En las sesiones 4 y 5 se produjo un trabajo autónomo por parte del alumnado mientras que el docente realizaba feedbacks interrogativos individuales referentes a las situaciones de juego y roles (creación de normas por medio del comité de árbitros al finalizar la sesión 4, con exposición en la 5). En las sesiones 6 y 7 se llevó a cabo una competición formal bajo un prisma educativo, donde el docente previamente diseñó y comunicó el formato de competición al comité directores deportivos. Posteriormente adquirió el rol de observador, favoreciendo así la comunicación entre el alumnado en el caso de que haya disputas ocasionadas por el juego con el fin de que puedan resolverlos ellos mismos. No obstante, el docente podía llegar a intervenir como mediador en caso de conflicto. En la sesión 8 el alumnado realizó los partidos finales, se realizó la entrega de premios y se terminó con una reflexión docente sobre el trabajo desarrollado (véase su temporalización en Tabla 1). Las únicas normas que puso el docente referentes al juego, fueron la eliminación de porterías y que el móvil utilizado tenía que ser una pelota de balonmano.

Tabla 1. Temporalización de la UD bajo el MED y función de rol.

Fase	Sesión	Estructura
Afiliación	1	Explicación de la UD (15'). Reunión de equipo y realización de ficha de afiliación (35'). Resolución de dudas (5').
Pretemporada	2	Solicitud de fichas de afiliación y exposición de la estructura base de la sesión y futuras sesiones (5'). Práctica motriz por medio del docente, donde se aprovecharán los juegos y las acciones derivadas de estos para la ejemplificación de roles (45'). Reflexión docente y resolución de dudas (5').
	3	Recapitulación de la clase anterior, delimitaciones de rol y reunión de comités (5') Reunión de equipo (5') Desarrollo de la sesión por parte del alumnado con apoyo docente (35') Entrevistas a compañeros (5') Reflexión docente y resolución de dudas (5')
Temporada	4 y 5	Recapitulación de la clase anterior por el docente y reunión de comités (5') Reunión de equipo (5') Práctica motriz autónoma (35') Entrevistas a compañeros (5') Reflexión docente y resolución de dudas (5')
	6 y 7	Realización de normas por parte del comité de árbitros posterior a la sesión 4. Comunicado de las mismas en la sesión 5. Recapitulación de la clase anterior por el docente y reunión de comités. El docente expone al comité de directores deportivos el sistema de temporada realizado por el docente (5'). Reunión de equipo (5') Práctica motriz autónoma (35') Entrevistas a compañeros (5') Reflexión docente y resolución de dudas (5')
Evento final	8	Ceremonia, realización de partidos y entrega de premios (45') Entrevistas a compañeros (5') Reflexión docente (5')
Rol	Función	
Entrenador	Diseño de actividades de la parte principal y funciones de entrenador (entrenamiento, cambios, etc.)	
Preparador físico	Diseño del calentamiento, ejercicios de adaptación a los posibles lesionados y ejercer el rol de segundo entrenador	
Director deportivo	Nexo entre equipo y docentes, encargado del material y la elección del espacio para la práctica deportiva y secuenciación de sesión.	
Árbitro	Arbitraje y elección de las normas	
Periodista	Formulación y transcripción de entrevistas y crónica diaria del equipo	

En contraste, en el grupo control se desarrolló una UD de 8 sesiones basada en la autonomía del alumnado por medio de la creación y puesta en práctica de uno o varios juegos a partir de un contenido elegido por ellos mismos, exponiendo a sus compañeros un formato de competición específico (por puntos, eliminación, por extensión y combinados) en una sesión determinada donde los compañeros compiten entre sí. Cada grupo fue conformado por afinidad, los cuales decidían por votación junto con los otros grupos el tipo de competición que iba a realizar cada grupo, el día que se desarrollaría y el contenido a impartir, mientras que el docente se encargaba de la mediación durante la elección.

Participantes

El estudio estuvo conformado por una muestra de 116 alumnos (N=116), 64 chicos y 52 chicas, con una edad comprendida entre los 15-17 años, pertenecientes al 4º curso de E.S.O. La categorización de los grupos fue realizada de forma aleatoria simple, conformando 64 alumnos al grupo experimental mientras que para el grupo control fueron 52.

Procedimiento

Antes de la realización de los test, se informó a los padres/tutores legales y al centro el objeto de estudio para poder obtener el consentimiento informado para la realización de la intervención. A su vez, la documentación requerida para la realización de la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos con el código 1401202303123, exponiendo que se cumplen los requisitos éticos para su desarrollo así como la capacidad y medios disponibles para llevarse a cabo. Los cuestionarios fueron cumplimentados en formato físico y realizados de forma presencial por el investigador principal, la media de tiempo de realización de los mismos fue de unos 25 minutos. La

medida pretest se realizó la clase anterior a la primera sesión, mientras que la medida posttest fue en la sesión siguiente a la realización de la última sesión de la intervención.

Instrumento

Inteligencia emocional. Para analizar esta variable se utilizó la versión traducida al castellano (Ferrándiz et al, 2012) del Cuestionario de Cociente Emocional de Bar-On para jóvenes EQ-i:YV (Emotional Quotient- Youth Versión; Bar-On & Parker, 2000). Este instrumento está validado en población española (Esnaola et al., 2016) y planteado para sujetos entre los 7 y 18 años, utilizándose en la investigación llevada a cabo por Ferrándiz et al. (2012). Este cuestionario está formado por 60 ítems; 13 ítems para el estado de ánimo (p.e.: “Me gusta divertirme”), 12 ítems para la dimensión interpersonal (p.e.: “Entiendo bien como se sienten las otras personas”), 12 ítems para el manejo del estrés (p.e.: “Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado”), 6 ítems para la intrapersonal (p.e.: “Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento”) y 10 ítems para la adaptabilidad (p.e.: “Es fácil para mí entender cosas nuevas”). Las respuestas se realizaban en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde el valor 1 correspondía a “totalmente en desacuerdo” y el valor 4 a “totalmente de acuerdo”.

Autoconcepto. Para medir esta variable se utilizó AF-5 Autoconcepto Forma 5 (García & Musitu, 2014) creado con población española. Este instrumento también fue validado en el estudio llevado a cabo por García-Grau et al. (2014) y se utilizó en el estudio de Gutiérrez-Carmona & López (2015). El instrumento consta de 30 ítems (6 por cada una de las 5 dimensiones), utilizados para medir el ámbito académico (p.e.: “Mis profesores me consideran buen estudiante”), ámbito social (p.e.: “Soy una persona amigable”), ámbito familiar (p.e.: “Me siento feliz en casa”), ambiente físico (p.e.: “Me gusta como soy físicamente”), ámbito emocional (p.e.: “Muchas cosas me ponen nervioso”). Las respuestas al test se encuentran del 1 al 99, correspondiéndose el valor 1 con “totalmente en desacuerdo” y el 99 con “totalmente de acuerdo”.

Asertividad. Para analizar la asertividad se utilizó Rathus Assertiveness Schedule en su versión traducida al castellano y empleada con población española de Llavona et al. (1989), validándose posteriormente a través del análisis realizado por Comeche-Moreno et al. (1995). El instrumento está compuesto por 30 ítems para la medición general de la asertividad (p.e.: “Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué”), presentando 17 ítems redactados en forma invertida para controlar los efectos de la equidistancia, a los cuales hay que cambiar el signo (1, 2, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 24, 26 y 30) (p.e.: “En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí”). Las respuestas a este test están distribuidas del -3 al 3, donde -3 corresponde a que el sujeto está “totalmente desacuerdo”, mientras que en el 3 el sujeto está “totalmente de acuerdo”. Para la elaboración del análisis estadístico se realizó una sustitución de los valores de respuesta; valor -3 corresponde al valor 1; valor -2 corresponde al valor 2; valor -1 corresponde al valor 3; valor 1 corresponde al valor 4; valor 2 corresponde al valor 5; valor 3 corresponde al valor 6.

Análisis de datos

Los análisis se realizaron a partir del programa IBM SPSS Statistics v.24.0. (SPSS Inc., Chicago, IL, EE. UU.) efectuándose pruebas de fiabilidad para los cuestionarios y variables por medio del coeficiente Alpha de Cronbach ($\alpha > .70$; Frías-Navarro, 2022), análisis descriptivos (media y desviación típica) de los resultados obtenidos, análisis de la normalidad a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p > 0.05$). Al no encontrar evidencias para rechazar la normalidad de los datos se utilizaron métodos estadísticos paramétricos en el análisis.

A partir de los datos obtenidos se realizó un análisis preliminar a partir de un análisis de varianza multivariante (MANOVA) con los datos obtenidos en el pretest con el objetivo de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables del estudio entre el grupo control y el grupo experimental antes de la intervención, y comprobar la homogeneidad de los grupos. Se efectuó un análisis principal con la intención de conocer los efectos de la intervención en comprobar las diferencias intragrupo entre la toma pretest y la toma posttest por medio de una prueba t para muestras relacionadas con cada uno de los grupos, y el análisis de las diferencias intergrupo entre el pretest y el posttest a partir de un análisis de varianza de medidas repetidas (MANOVA) de 2 (grupo: control y experimental) x 2 (tiempo: pretest y posttest).

Resultados

Tras realizar la prueba de Kolmogorov-Smirnov se observó una distribución normal de los datos ($p > .05$), por lo que se realizaron pruebas paramétricas en el análisis de los datos. En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de las variables presentes en la investigación en las puntuaciones del pretest y postest.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y fiabilidad de las variables de estudio

		Grupo control						Grupo experimental					
		Pretest			Postest			Pretest			Postest		
		M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α	M	SD	α
Inteligencia emocional	Estado de Ánimo	2.95	.50	.89	2.93	.52	.90	3.00	.55	.91	2.98	.55	.92
	Interpersonal	3.35	.38	.76	3.29	.37	.78	3.23	.36	.72	3.23	.39	.79
	Manejo del Estrés	2.79	.54	.82	2.75	.55	.86	2.83	.53	.84	2.84	.55	.88
	Intrapersonal	2.36	.91	.91	2.37	.87	.93	2.32	.70	.86	2.28	.80	.91
Autoconcepto	Adaptabilidad	2.86	.48	.83	2.86	.49	.87	2.90	.49	.86	2.81	.51	.90
	Académico	60.06	21.82	.93	59.29	21.40	.93	62.90	18.37	.87	63.20	19.24	.92
	Físico	55.25	20.58	.75	55.22	21.07	.84	58.56	19.29	.77	57.38	19.83	.78
Asertividad	Emocional	47.05	20.00	.70	49.06	18.73	.61	49.62	21.14	.78	46.35	19.14	.77
	Única dimensión	3.47	.609	.83	3.43	.64	.86	3.48	.63	.84	3.45	.66	.87

Nota: M= Media; SD=Desviación Típica; α = Alfa de Cronbach

En base al índice de fiabilidad las variables mostraron consistencia interna. En el caso de las variables con puntuación $<.70$ la consistencia interna podría ser aceptada debido al pequeño número de ítems que la componen (Cohen et al., 2007). Las dimensiones social y familiar pertenecientes al Autoconcepto se excluyeron al tener una fiabilidad $<.60$. En cuanto a la media (M), los valores fueron muy similares en el pretest y postest en ambos grupos.

Con objetivo de establecer un punto de partida se realizó un MANOVA de las variables dependientes (IE: estado de ánimo, interpersonal, manejo del estrés, intrapersonal y adaptabilidad; autoconcepto: académico, físico y emocional; asertividad) con las puntuaciones del pretest para analizar si se partían de grupos homogéneos. Los resultados del análisis presentaron que no habían diferencias estadísticamente significativas ($F = .94, p = .49, \eta^2 = 0.74$) y que por tanto, los grupos eran homogéneos antes de realizar la intervención.

Respecto al análisis de los efectos producidos por la intervención en cada grupo, previamente se realizó una prueba t para muestras relacionadas, para analizar las diferencias intragrupos. El análisis de los datos reflejó en el grupo experimental un descenso estadísticamente significativo tras realizar la intervención en la dimensión de Adaptabilidad de la IE ($t = 2.36, p = .02$) y en el Autoconcepto Emocional ($t = 2.01, p = 0.05$). Respecto al grupo control no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables analizadas entre el pretest y el postest.

Posteriormente, con el objetivo de comparar los datos obtenidos a nivel intergrupos, se realizó un análisis de varianza de medidas repetidas (MANOVA) 2x2 factores: el grupo (con dos niveles: control y experimental) y el tiempo (con dos niveles: pretest y postest) respecto a las variables dependientes contempladas (Tabla 3).

Tabla 3. MANOVA de medidas repetidas entre la toma Pretest y la toma Postest entre el Grupo control y el Grupo experimental

		Grupo control				Grupo experimental				Contraste entre grupos	
		Pretest		Postest		Pretest		Postest		F	η^2
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Inteligencia emocional	Estado de Ánimo	2.96	.07	2.94	.05	3.00	.06	2.98	.07	.172	.00
	Interpersonal	3.35	.05	3.30	.05	3.27	.05	3.23	.05	1.88	.02
	Manejo del Estrés	2.79	.07	2.75	.08	2.83	.07	2.84	.07	.486	.00
	Intrapersonal	2.36	.11	2.38	.12	2.32	.10	2.289	.10	.187	.00
Autoconcepto	Adaptabilidad	2.86	.07	2.87	.07	2.91	.06	2.81	.06	.00	.00
	Académico	60.06	2.77	59.30	2.80	62.90	2.50	63.20	2.53	.86	.00
	Físico	55.26	2.76	55.22	2.83	58.57	2.50	57.39	2.55	.57	.00
	Emocional	47.06	2.86	49.06	2.62	49.62	2.58	46.35	2.37	.00	.00

Asertividad	Única dimensión	3.47	.09	3.44	.09	3.49	.08	3.46	.08	.88	.00
-------------	-----------------	------	-----	------	-----	------	-----	------	-----	-----	-----

Nota. M= Media; SD= Desviación Típica

Discusión

Desde el aula de EF, las actitudes, los conocimientos y la resolución de los problemas son desarrollados a raíz del juego (Guío-Gutiérrez, 2022) a través de la puesta en común de opiniones, información y relación con el grupo de iguales a partir de una vivencia (Domínguez, 2018). En base a esta vivencia, el alumnado puede experimentar cambios en diferentes variables y sus correspondientes dimensiones a partir de la metodología utilizada, siendo el juego el eje principal para su desarrollo. En este sentido, el objetivo principal del presente estudio fue analizar si el juego en EF fomenta la IE, el autoconcepto y la asertividad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, a partir de una UD de 8 sesiones bajo el MED utilizando el balonmano como contenido.

Con relación al estudio sobre las posibles diferencias a nivel intragrupo, en el grupo experimental se ha observado un descenso significativo en las dimensiones de Adaptabilidad de la IE y en el Autoconcepto Emocional, mientras que en el grupo control no hubo diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest. Del mismo modo, no existieron diferencias estadísticamente significativas a nivel intergrupalo entre el grupo control y experimental.

En esta línea, en lo que se refiere a la Adaptabilidad de la IE, entendida como la capacidad de solucionar problemas aceptando las propias emociones, y flexibilidad en la conducta a partir de los pensamientos generados a raíz de los condicionantes (Bar-on, 2006), el grupo experimental obtuvo un descenso significativo en contraposición del estudio realizado por Estrada-Oliver et al. (2024). No obstante, partiendo de las investigaciones desarrolladas por autores como Vaquero-Solís et al. (2018) o Layne et al. (2022), la adaptabilidad está directamente relacionada con el nivel de actividad física realizada, lo que puede sugerir que durante la presente investigación el alumnado haya podido estar más centrado en cumplir correctamente el rol elegido que el disfrute y la vivencia de la práctica deportiva. Esto ha podido provocar una disminución de las experiencias motrices, reduciéndose así las situaciones o conflictos que resolver, provocando que el alumnado tenga una menor sensación de tener que adaptarse a los cambios y demandas derivadas de la práctica. A su vez, es posible que al no estar familiarizados con el MED el alumnado tuviera dificultades con el desarrollo de dinámicas cooperativas y autónomas, pudiendo provocar respuestas poco adaptativas al no verse capacitados para resolver las situaciones planteadas, provocando una baja autodeterminación en sus acciones disminuyendo la motivación (Deci & Ryan, 2000).

Respecto al Autoconcepto Emocional, que se entiende como la percepción propia respecto a los sentimientos y emociones (García & Musitu, 1999), los investigadores Martín-Gutiérrez et al. (2014) exponen que los docentes noveles que se enfrentan a sus primeras exposiciones experimentan diferentes emociones positivas (capacidad de logro) y negativas (preocupación por la imagen proyectada debido al estatus percibido que se piensa tener) desarrollando así el autoconcepto emocional. Esto puede explicar el descenso producido en el grupo experimental ya que el alumnado pudo no obtener suficientes sensaciones de logro al ejercer un rol de liderazgo satisfactorio a lo largo de la UD.

Con el objetivo de que el alumnado trabajara la regulación emocional durante toda la UD, se estructuró en torno al desarrollo del liderazgo asociado al rol elegido del grupo, siendo trabajado a través de las reuniones de comités. Estas reuniones fueron realizadas de forma autónoma por el alumnado sin la intervención de los docentes para su gestión, teniendo el alumnado como objetivo principal llegar a diversos acuerdos entre ellos y transmitir posteriormente la información a su grupo de origen. Durante las reuniones de comités se pudo observar que en la mayoría de grupos emergía una figura destacada de líder, lo que pudo producir una aprobación generalizada de sus propuestas mientras que el resto del grupo eludían responsabilidades al aceptarlas, evitando así el debate y posterior consenso. Esto pudo ocasionar que los estudiantes que asumieron el rol de liderazgo fueran en su mayoría líderes naturales, los cuales estarían habituados a la toma de decisiones, a la validación de sus propuestas y a la comunicación directa con el resto de integrantes. Esta familiaridad con el rol asumido pudo reducir la experimentación de situaciones novedosas afectando al desarrollo emocional. A su vez, el alumnado que delegó su responsabilidad en el líder surgido del comité, pudo estar realizando funciones pasivas, limitando su exposición a nuevas vivencias al no enfrentarse a conflictos y negociaciones afectando al desarrollo de su autoconcepto emocional.

A su vez, los docentes realizaban diversas reflexiones centradas en el ámbito emocional antes de finalizar las sesiones con el objetivo de que el alumnado pensara sobre cómo se ha sentido y qué sentimientos ha experimentado durante la sesión, incidiendo en acciones concretas derivadas del juego, y sobre las posibles reacciones ante una misma situación (p.e.: “Se ha producido una falta justo antes de producirse un punto y a 3 minutos del final. ¿Es normal que el equipo atacante se enfadara? ¿Por qué ha sucedido esta acción? ¿Habríais reaccionado de la misma manera si estuvierais ganando por mucha diferencia?”). Ante estas reflexiones, pocos alumnos exponían sus sentimientos vividos acerca de la práctica, lo que pudo ocasionar que el alumnado a partir de su propio análisis, se reafirmara o discrepara de las emociones y sentimientos descritos por algún compañero que hablase, por su propia reflexión o por la posible reflexión docente, pudiendo generar un pensamiento crítico orientado a las emociones en base a las respuestas y situaciones expuestas. No obstante, aun destacando la relevancia por parte de los docentes hacia esta parte de la sesión, la actitud del alumnado no reflejó implicación, pudiendo deberse a que no le hayan dado el valor necesario por no sentirse competentes con la comprensión y el manejo de emociones.

En cuanto a la variable asertividad, que se conoce como la expresión de sentimientos, opiniones, derechos, actitudes y deseos adecuándose al contexto social respetando sus derechos y los de los demás (Garaigordobil-Landazabal & Peña, 2014), no se produjo ningún aumento estadísticamente significativo a nivel intragrupal ni intergrupalo. Este resultado coincide con la investigación realizada por García-López et al. (2012), donde concluyen que hace falta intervenir con estrategias específicas como discusiones guiadas, la utilización del role-playing (Garaigordobil-Landazabal, 2008) o llevando a cabo el programa realizado por Hellison (1995) centrado en el respeto a los derechos y los sentimientos de los demás, teniendo en cuenta valores como el esfuerzo, la autonomía, la ayuda y el comportamiento fuera del aula, provocando que mejore la asertividad con el fin de poder apreciar cambios en el comportamiento del alumnado cuando se reduce la carga de la competición asociada al resultado, percibiéndola como un medio y no como un fin en sí misma (García-López et al., 2012).

A pesar de los resultados encontrados, cabe destacar que la investigación presenta una serie de limitaciones. Como primera limitación, la investigación se ha impartido a través de dos docentes en una misma sesión de EF, lo cual no ha podido representar fielmente la realidad educativa. Por ello, se deberían de realizar próximos estudios con diferentes profesores de EF de diferentes centros educativos con el fin de refutar los resultados obtenidos. Como segunda limitación, al ser un estudio de corte transversal se produce un sesgo de selección con la muestra, conformándose únicamente con sujetos de 15 a 17 años. A su vez, al ser un estudio de esta naturaleza, los datos se obtuvieron durante un breve periodo de tiempo determinado, dificultándose así el desarrollo de las variables psicológicas, por lo que se hace necesario realizar estudios longitudinales que incluyan un seguimiento posterior a la intervención para evaluar posibles efectos a medio-largo plazo.

Conclusiones

El presente estudio ha revelado que el juego, a través de la estructura del MED siendo dotado de espacios destinados a la comunicación entre compañeros y reflexión docente hacia factores emocionales y sociales, no podría ser un medio efectivo para el desarrollo de la IE, del autoconcepto y de la asertividad del alumnado de EF. Para el desarrollo de la IE y del autoconcepto es necesario implementar previamente sesiones de formación al alumnado referentes al liderazgo, desarrollo de habilidades sociales, apoyo en las necesidades psicológicas de autonomía y manejo y expresión de emociones, ya que si no se sienten capacitados con las funciones que han de desarrollar durante el MED, puede ser que gran parte de su implicación se centre en desarrollar correctamente el rol elegido. A su vez, es de vital importancia que el docente conozca las variables tratadas, la metodología utilizada en la UD para poder introducir espacios de reflexión sin que rompa con la dinámica de trabajo, así como la personalidad del alumnado, siendo un elemento clave debido a que frente a una misma acción el alumnado puede reaccionar de forma distinta siendo el docente el encargado de solucionarla, favoreciendo así el desarrollo emocional de los implicados. Respecto a la toma de datos, se considera que es necesario hacer una evaluación a mitad de la investigación con el objetivo de conocer si el alumnado entiende la metodología aplicada y si está teniendo una experiencia positiva, de no ser así, las variables podrían verse afectadas negativamente. Frente a ello se propone aumentar el número de sesiones, dejando un mayor tiempo al alumnado

para la asimilación de los roles asignados e incidir en aumentar la participación motriz del MED. Es de importancia exponer que el docente ha de ejercer una figura implicada en el desarrollo de las sesiones, siendo de fácil acceso para el alumnado en cuanto a las dudas o posibles problemas surgidos a raíz del juego.

Respecto a la asertividad, se propone la realización de un proyecto centrado en el desarrollo socio-emocional siguiendo las premisas del proyecto llevado a cabo por Garaigordobil-Landazabal (2008, 2012), centrándose en una intervención semanal de dos horas de duración durante todo un curso escolar, atendiendo a los objetivos de creación y promoción del desarrollo del grupo, identificación y análisis de estereotipos. Todo ello se debería de trabajar a partir de juegos de comunicación, cooperación, dramatización, utilizando técnicas de estimulación y regulación de la discusión incluyendo el debate.

Referencias

- Adarve, M. G., Zurita Ortega, F., Gómez Sánchez, V., Padial Ruz, R., & Lara Sánchez, A. J. (2019). Influencia de la práctica de actividad física en el autoconcepto de adolescentes (Influence of the practice of physical activity on the self-concept of adolescents). *Retos*, 36, 342-347. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68852>
- Amado-Alonso, D., Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Mirabel-Alviz, M., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Multidimensional self-concept in elementary education: Sport practice and gender. *Sustainability*, 10(8), 2805. <https://doi.org/10.3390/su10082805>
- Antón-Candanedo, A., & Fernández-Río, J. (2018). Hibridando Modelos Pedagógicos para la mejora de la comprensión Táctica de Estudiantes: Una investigación a través del duni. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 19(2-3), 257-276. <https://doi.org/10.24197/aeftd.2-3.2017.257-276>
- Arnaiz, A., Guerra-Mora, P., Di Giusto, C., & Pizarro-Ruiz, J. P. (2017). Autoconcepto en adultos: estudio de género y de tenencia de hermanos. *Revista Alternativas en Psicología*, 21(38), 34-43. <https://www.alternativas.me/attachments/article/154/Alternativas%20en%20Psicolog%C3%ADa%2038%20-%20Agosto%202017%20-%20Enero%202018.pdf#page=33>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. https://www.researchgate.net/publication/6509274_The_Bar-On_Model_of_Emotional-Social_Intelligence#fullTextFileContent
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Toronto: Multi-Health system, Incorporated.
- Bermudez-Torres, C., & Saenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física: una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603. [10.47197/retos.v36i36.70447](https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447)
- Betancourt, M., Bernate, J., Fonseca, I., & Rodríguez, L. (2020). Revisión documental de estrategias pedagógicas utilizadas en el área de la educación física, para fortalecer las competencias ciudadanas. *Retos*, 38, 845-851. [10.47197/retos.v38i38.74918](https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74918)
- Calderón-Luquin, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante El Modelo de Educación Deportiva (sport education model). experiencia inicial en Educación Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180. <https://doi.org/10.12800/ccd.v5i15.103>
- Castanyer Mayer-Spiess, O. (2010). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*: (32ª ed.). Editorial Desclée de Brouwer.
- Cazalla-Luna, N., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.1>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Comeche-Moreno, M. I., Díaz-García, M. I., & Vallejo-Pareja, M. A. (1995). *Cuestionarios, inventarios y escalas: Ansiedad, depresión y habilidades sociales*. Fundación Universidad-Empresa.
- Conde-García, C., & Almagro-Torres, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar La Inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de Educación Física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 212-220. <https://doi.org/10.33776/remov0i1.2260>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Domínguez, E. G. (2018). Inteligencia emocional e intensidad emocional en el juego motor. *Consejería de Educación, Juventud y Deportes. Región de Murcia*. https://www.carm.es/edu/pub/18178_2018/libropdf/libro_InteligenciaEmo.pdf
- Domínguez-Alonso, J., López-Castedo, A., & Álvarez-Roales, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la Conducta Asertiva Adolescente. *Aula Abierta*, 43(1), 26-31. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.05.004>
- Esnaola, I., Freeman, J., Sarasa, M., Fernández-Zabala, A., & Axpe, I. (2016). Validity evidence based on internal structure of scores of the emotional quotient-inventory: Youth version short (EQ-i: YV-S) in a Spanish sample. *The Spanish journal of psychology*, 19, E12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.12>
- Estrada-Oliver, L., Wahl-Alexander, Z., & Meléndez-Nieves, A. (2023). Evaluating Physical Activity and Fitness within Sport Education: A Systematic Review. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 437(4), 10–47. <https://doi.org/10.55166/reefd.v437i4.1070>
- 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17523128005>
- Frías-Navarro, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>
- Gálvez-Casas, A., Rodríguez-García, P. L., Rosa-Guillamón, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J. J., Tárraga-López, P., & Tárraga-Marcos, L. (2016). Capacidad aeróbica, Estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria. *Clínica e Investigación En Arteriosclerosis*, 28(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.arteri.2015.10.002>
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil-Landazabal, M. (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 5(2), 205-218. <https://revistas.uv.es/index.php/RASE/article/view/8318>
- Garaigordobil-Landazabal, M., & Peña, A. (2014). Intervención en las habilidades sociales: efectos en la inteligencia emocional y la conducta social. *Behavioral Psychology*, 22(3), 551-567. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/09.Garaigordobil_22-30a.pdf
- García, F., & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea.
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF-5. Autoconcepto Forma-5* (4.ªed.). Tea Ediciones.
- García-Grau, P., Pérez, D. A., Moreno, F. C., & Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. Motriz: *Revista de Educação Física*, 20(2), 151-157. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742014000200004>
- García-López, L. M., & Gutiérrez, D. (2013). The effects of a sport education season on empathy and assertiveness. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.780592>
- García-López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., González-Villora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2012). Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 321-330. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235126897012.pdf>
- Gaspar-Vallejo, A., & Alguacil-Jiménez, M. (2022). Influencia de la actividad físico-deportiva en el rendimiento académico, la autoestima y el autoconcepto de las adolescentes: El caso de la Isla de Tenerife. *Retos*, 46, 120-128. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93496>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. <https://mendoza.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. Á. (2019) El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476. <https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/12/06.Guerrero-Barona-27-3-2.pdf>
- Guío-Gutiérrez, F. (2022). El juego motor para la enseñanza y aprendizaje de las competencias de la Educación Física. *Retos*, 45, 1119-1126. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.90023>

- Gutiérrez-Carmona, M., & López, J. E. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338241632004>
- Hellison, D. R. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1.ª ed.). Human Kinetics.
- Hernández-Hernández, E., Ortega Toro, E., Mayordomo-Valera, M., & Palao-Andrés, J. M. (2016). Efecto de distintos Planteamientos Metodológicos en clases de educación física sobre el aprendizaje de tres habilidades de voleibol. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 5(2), 59. <https://doi.org/10.6018/264661>
- Hinojosa-Torres, C., Espoz-Lazo, S., Farias-Valenzuela, C., & Barraza-Gómez, F. (2021). Estrategias didácticas y metodológicas del proceso de formación en el balonmano escolar: Una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 13(1), 1-14. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/91701>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón-Luquín, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos*, 30, 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.36371>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Layne, T., Simonton, K., & Irwin, C. (2022). Effects of a sport education instructional model and heart rate monitor system on the physical activity and jump rope performance of fourth grade students. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(4), 889-899. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04113>
- Livesey, C. M. W., & Rostain, A. L. (2017). Involving parents/family in treatment during the transition from late adolescence to young adulthood. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 26(2), 199-216. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.12.006>
- Llavona, L., Clemente, M., & Carrasco, J. (1989). Análisis de componentes básicos del Inventario de Asertividad de Rathus. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 3, 249-264.
- Marheni, E., S. A., Purnomo, E., Nina, J., & Cahyani, F. I. (2024). Integración de la inteligencia emocional y la educación mental en el deporte para mejorar la resiliencia personal de los adolescentes. *Retos*, 51, 649-656. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.101053>
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Martínez-Martínez, F. D., & González-Hernández, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. relaciones con el Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108. <https://doi.org/10.35362/rie731127>
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <https://doi.org/10.1037/emo0000703>
- Méndez-Giménez, A., Martínez de Ojeda-Pérez, & Valverde-Pérez, J. J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de educación deportiva sobre MIMO. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 52-72. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.52-72>
- Méndez-Giménez, A., del Pilar Mahedero-Navarrete, M., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda. (2021). Effects of the sport education model on adolescents' motivational, emotional, and well-being dimensions during a school year. *European Physical Education Review*, 28(2), 380-396. <https://doi.org/10.1177/1356336x211047866>
- Mendo-Lázaro, S., Polo-del-Río, M. I., Amado-Alonso, D., Iglesias-Gallego, D., & León-del-Barco, B. (2017). Self-concept in childhood: The role of body image and sport practice. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00853>
- Monti, A., Porciello, G., Panasiti, M. S., & Aglioti, S. M. (2021). The inside of me: Interoceptive constraints on the concept of self in neuroscience and clinical psychology. *Psychological Research*, 86(8), 2468-2477. <https://doi.org/10.1007/s00426-021-01477-7>
- Murgui, S., García, C., & García, Á. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235143645003.pdf>
- Navarro-Paton, R., Rego Ferreira, B., & García García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria (Impact of cooperative games on

- physical self-concept in elementary school students). *Retos*, 34, 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58803>
- Palenzuela-Luis, N., Duarte-Clímets, G., Gómez-Salgado, J., Rodríguez-Gómez, J. Á., & Sánchez-Gómez, M. B. (2022). International comparison of self-concept, self-perception and lifestyle in adolescents: A systematic review. *International Journal of Public Health*, 67, 1604954. <https://doi.org/10.3389/ijph.2022.1604954>
- Putnick, D. L., Hahn, C., Hendricks, C., & Bornstein, M. H. (2019). Developmental stability of Scholastic, social, athletic, and physical appearance self-concepts from preschool to early adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(1), 95-103. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13107>
- Rico-González, M. (2023). Developing Emotional Intelligence through Physical Education: A Systematic Review. *Perceptual and Motor Skills*, 130(3), 1286-1323. <https://doi.org/10.1177/00315125231165162>
- Roca-Villanueva, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional* (4ª ed. revisada). ACDE Ediciones.
- Salavera, C., Usán, P., & Teruel, P. (2019). The relationship of internalizing problems with emotional intelligence and social skills in secondary education students: Gender differences. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 32(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-018-0115-y>
- Serra-Olivares, J. (2017). Examinando las posibilidades del Modelo de Educación Deportiva sobre la convivencia escolar: Ejemplo en la Araucanía. *Retos*, 31, 227-231. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49038>
- Servilha de Lucca, M. H., Impolcetto, F. M., & Ginciene, G. (2022). Posibilidades para la enseñanza de los conocimientos técnicos conceptuales del balonmano en una unidad didáctica basada en la Educación Deportiva. *Retos*, 44, 395-404. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.90930>
- Siedentop, D., Hastie, P. A. H., & van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education, Second Edition*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sierra-Díaz, M. J., Evangelio, C., Pérez-Torrallba, A., & González-Víllora, S. (2018). Hacia un comportamiento más social y cooperativo en educación física: Aplicación del Modelo de Educación Deportiva. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 83-91. <https://doi.org/10.6018/sportk.343281>
- Vaquero-Solís, M., Cerro-Herrero, D., Tapia-Serrano, M., Iglesias-Gallego, D., & Sánchez-Miguel, P. (2018). Actividad física. Adaptabilidad emocional y regulación intrínseca: un estudio predictivo en adolescentes. *Journal and Health Research*, 10(1), 209-220. <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/3acf3bb8-6438-40ae-a85f-e5383254825a/content>
- Viciano, J., Casado-Robles, C., Pérez-Macías, L., & Mayorga-Vega, D. (2020). Una unidad didáctica de Educación Deportiva como estrategia de educación para la ciudadanía en educación Física. Un ensayo controlado aleatorizado por grupos. *Retos*, 38, 44-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73546>
- Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano García, D. (2018). Emociones Generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte*, 19(69), 1-26. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>
- Zavala, M. A., & López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la inteligencia emocional?. *Psicología Conductual*, 20(1), 59-75. <https://www.proquest.com/openview/26f902aacd01ec2946137020bfe2253b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=966333>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Fernando Mínguez Rayo
Diana Amado Alonso
Ramón Castellá Arbó

fernando.minguezrayo@gmail.com
diana.amado@urjc.es
ramcaste@ucm.es

Autor
Autora
Traductor