

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

Relación entre la Inteligencia Emocional, la condición física en
niños de educación primaria y familia

Autor:

Francisco José Arévalo Martínez

Directora:

Dra. D^ª. Pilar Vílchez Conesa

Murcia, septiembre de 2025

TESIS DOCTORAL



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales

Relación entre la Inteligencia Emocional, la condición física en
niños de educación primaria y familia

Autor:

Francisco José Arévalo Martínez

Directora:

Dr. D^a. Pilar Vílchez Conesa

Murcia, septiembre de 2025



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Dña. María del Pilar Vílchez Conesa ⁽¹⁾ de la Tesis Doctoral titulada “Relación entre la Inteligencia Emocional, la condición física en niños de educación primaria y familia” realizada por D. Francisco José Arévalo Martínez en el Programa de Doctorado de Ciencias Sociales, **autoriza su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 29 de septiembre de 2025.

**MARIA DEL
PILAR |
VILCHEZ |
CONESA** Firmado
digitalmente por
MARIA DEL PILAR |
VILCHEZ | CONESA
Fecha: 2025.09.30
00:13:20 +02'00'



RESUMEN

Esta tesis doctoral por compendio de artículos aborda la influencia de los estilos educativos parentales en el desarrollo de la inteligencia emocional, la vivencia de emociones positivas en el contexto escolar y la adopción de hábitos de vida saludables en la infancia y la adolescencia. A través de cuatro estudios complementarios se analizan de manera integrada las relaciones entre familia, escuela y salud, aportando evidencias empíricas y modelos explicativos.

En el primer estudio se confirmó que los estilos parentales basados en el afecto y la comunicación favorecen el reconocimiento y control de las emociones, así como la empatía, mientras que los estilos de crítica y rechazo se asocian con mayores dificultades emocionales. El segundo artículo validó la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos), que mostró adecuadas propiedades psicométricas y reveló que los estilos inductivos se relacionan positivamente con la condición física. El tercer estudio demostró que la inteligencia emocional predice la vivencia de emociones positivas en Educación Física, aunque este efecto se debilita en los escolares con mayor tiempo de pantalla. Finalmente, el cuarto trabajo evidenció que los estilos parentales afectivos y bajos niveles de estrés en los progenitores se asocian con mayor actividad física y mejor adherencia a la dieta mediterránea en la adolescencia.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional, Estilos parentales, Educación Física, Emociones positivas, Estrés parental, Vida saludables y Adolescencia.

ABSTRACT

This doctoral dissertation, presented as a compendium of articles, examines the influence of parenting styles on the development of emotional intelligence, the experience of positive emotions in the school context, and the adoption of healthy lifestyle habits during childhood and adolescence. Through four complementary studies, the relationships between family, school, and health are analyzed in an integrated manner, providing empirical evidence and explanatory models.

The first study confirmed that parenting styles based on warmth and communication foster emotional recognition, regulation, and empathy, whereas critical and rejecting styles are associated with greater emotional difficulties. The second article validated the Norms and Demands Scale (children's version), which showed adequate psychometric properties and revealed that inductive parenting styles are positively related to physical fitness. The third study demonstrated that emotional intelligence predicts the experience of positive emotions in Physical Education, although this effect weakens among students with higher screen time. Finally, the fourth study showed that affective parenting styles and low levels of parental stress are associated with greater physical activity and stronger adherence to the Mediterranean diet during adolescence.

KEYWORDS

Emotional intelligence, Parenting styles, Physical Education, Positive emotions, Parental stress, Healthy lifestyles, Adolescence.

AGRADECIMIENTOS

En este camino no he estado solo. Muchas personas han formado parte de este proceso y quiero que mis palabras sean un reflejo de la gratitud que siento.

A mi madre, que ha sido mi pilar y mi ejemplo. Su amor incondicional, su fuerza y su manera de estar siempre presente, incluso en los momentos más difíciles, han sido el mejor impulso para seguir adelante. A mi padre, al que nunca llegué a conocer, pero que de algún modo siento siempre cerca, cuidándome y acompañándome en cada paso.

A Manuel Daza, porque fue quien me animó a dar un giro en mi vida profesional y a iniciar este camino. Su apoyo, su generosidad y su forma de estar siempre disponible, incluso en los momentos difíciles, han sido un motor constante.

A María Arévalo, que nunca dudó en ofrecer su ayuda y en acompañarme en cada etapa de este recorrido.

A Antonio Quesada, cuya fe, sabiduría y consejos cargados de experiencia se han convertido en una brújula en los momentos de mayor incertidumbre. A Pilar Vílchez Conesa, por su acompañamiento paciente, por su dedicación y por guiarme con generosidad siempre que lo necesité. A Félix Zurita, por haber sido un apoyo y una guía en este camino, siempre de manera desinteresada y sincera.

Y, por supuesto, a mis amigos y a mi familia, que, con su compañía, sus palabras de ánimo y su presencia han llenado de sentido estos años de esfuerzo.

A todos ellos les debo mucho, y a Dios, que ha sido mi sostén y mi luz en cada paso, le debo todo. Su gracia ha iluminado este proceso y me ha recordado, una y otra vez, que incluso en los momentos más difíciles siempre hay un camino de esperanza.

" El amor es inventivo hasta el infinito". San Vicente de Paúl
(1581-1660).

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	7
I - INTRODUCCIÓN.....	31
1.1. Inteligencia emocional.....	31
1.2. Modelos de la inteligencia emocional.....	34
1.2.1. Modelo de habilidades de Mayer y Salovey	35
1.2.2. Modelo mixto de Goleman	36
1.2.3. El modelo mixto de Bar-On	36
1.2.4. El modelo de rasgos de Petrides	37
1.2.5. Importancia de la inteligencia emocional en la infancia	38
1.3. Las emociones	42
1.3.1. Las teorías de la personalidad y las emociones	44
1.3.1.1. Teoría psicoanalítica (Sigmund Freud).....	45
1.3.1.2. Teoría humanista de la personalidad o de la autorrealización (Carl Rogers)	47
1.3.1.3. Teoría de los rasgos centrales (Raymond Cattell)	48
1.3.1.4. Teoría de los rasgos (Gordon Allport)	50
1.4. Desarrollo emocional.....	52
1.5. Clasificación de las emociones	54
1.6. Modelos de la emoción “dimensionales”	59
1.6.1. Modelo vectorial.....	59
1.6.2. Modelo activación positiva – activación negativa.....	60
1.6.3. Modelo circunflejo.....	60

1.6.4.	Modelo de Plutchik.....	62
1.6.5.	Modelo PAD de estado emocional	62
1.7.	Relación entre emociones e inteligencia.....	63
1.8.	Inteligencia emocional e inteligencia artificial	66
1.9.	Regulación y control emocional	75
1.10.	Trastornos emocionales.....	77
1.11.	Agilidad mental.....	79
1.11.1.	Factores que influyen en la agilidad mental	80
1.11.2.	Entrenamiento de la agilidad mental	82
1.12.	La agilidad mental y su relación con la inteligencia emocional	84
1.13.	Métodos para medir la agilidad mental.....	86
1.13.1.	Evaluación neuropsicológica	87
1.13.1.1.	Matrices progresivas de Raven	88
1.13.1.2.	Test de Stroop	89
1.13.1.3.	Test de fluidez verbal	91
1.13.1.4.	Test de trazos o Trail making test	93
1.13.2.	Pruebas cognitivas	95
1.13.2.1.	Escala de inteligencia de Wechsler	96
1.13.2.2.	Test de agilidad cognitiva de Woodcock-Johnson	101
1.13.3.	Cuestionarios y escalas.....	103
1.14.	Agilidad del aprendizaje	104
1.14.1.	La agilidad del aprendizaje y su relación con la inteligencia emocional	106
1.15.	La educación emocional	106
1.15.1.	Importancia de la educación emocional en el desarrollo personal del niño	111
1.15.2.	Importancia de la educación emocional en el ámbito educativo	113

1.15.3.	Mejora del rendimiento académico y la motivación escolar.....	115
1.16.	La resiliencia como componente de la inteligencia emocional	120
1.16.1.	Factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia	124
1.16.1.1.	Factores individuales.....	124
1.16.1.2.	Factores familiares.....	128
1.16.1.3.	Factores sociales y comunitarios	130
1.16.2.	Resiliencia e inteligencia emocional: relaciones e interdependencia....	133
1.16.3.	El desarrollo de la resiliencia en la infancia y adolescencia.....	138
1.16.4.	Estrategias para fomentar la resiliencia desde la educación emocional	141
1.16.5.	Fortalecimiento de la autoestima y la autoeficacia.....	142
1.16.5.1.	Desarrollo de la empatía y habilidades sociales	144
1.16.6.	El papel del docente como promotor de la resiliencia	149
1.17.	Actividad física e inteligencia emocional.....	153
1.17.1.	Fundamentos teóricos de la relación actividad física-inteligencia emocional.....	153
1.17.2.	Mecanismos neurobiológicos del ejercicio en la regulación emocional	154
1.17.3.	Beneficios del ejercicio en la inteligencia emocional.....	155
1.17.4.	Relación entre la dieta mediterránea y la actividad física.....	159
1.17.5.	Dieta mediterránea y su impacto en la inteligencia emocional.....	164
II -	JUSTIFICACIÓN.....	169
III -	OBJETIVOS	175
3.1.	OBJETIVOS.....	175
3.1.1.	Objetivo General.....	175
3.1.2.	Objetivos Específicos	175
3.2.	HIPÓTESIS ASOCIADAS	176
3.2.1.	Hipótesis General (HG).....	176

3.2.2.	Hipótesis Específicas.....	176
IV -	MATERIAL Y MÉTODO	181
4.1.	Diseño.....	181
4.2.	Participantes	183
4.3.	instrumentos.....	185
4.3.1.	Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física (Cecchini-Estrada et al., 2018).....	186
4.3.2.	Escala de Afecto (Fuentes et al., 1999).....	186
4.3.3.	Escala de Normas y Exigencias (ENE, versión hijos).....	187
4.3.4.	Cuestionario de Emociones Positivas en Educación Física (diseñado ad hoc).....	187
4.3.5.	Escala de Estrés Percibido (Cohen, 1983; adaptación de Remor, 2006).	188
4.3.6.	KIDMED (Serra-Majem et al., 2004).	188
4.3.7.	Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) (Kowalski et al., 2004).	189
4.4.	Procedimiento	189
4.5.	Análisis de datos	190
V -	RESULTADOS	195
5.1.	Artículo 1. Estilos educativos parentales e inteligencia emocional en Educación Física	195
5.2.	Artículo 2. Validación de la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) y relación con la condición física	199
5.3.	Artículo 3. Análisis de la relación casual de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en educación física. Un modelo exploratorio	208
5.4.	Artículo 4. Analysis of parental educational styles and perceived stress on the level of physical activity and adherence to the Mediterranean diet in adolescents. An explanatory model	213

ÍNDICE GENERAL	19
VI - DISCUSIÓN	219
VII - CONCLUSIONES.....	225
VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	231
IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
X - ANEXOS.....	273

SIGLAS Y ABREVIATURAS

CFI: Comparative Fit Index (Índice de Ajuste Comparativo).

DT: Desviación típica.

ENE: Escala de Normas y Exigencias (versión hijos).

ET: Educación Física (en inglés PE: Physical Education).

IFI: Incremental Fit Index (Índice de Ajuste Incremental).

IE: Inteligencia emocional.

KIDMED: Mediterranean Diet Quality Index for children and adolescents (Índice de Calidad de la Dieta Mediterránea en niños y adolescentes).

PAQ-C: Physical Activity Questionnaire for Older Children (Cuestionario de Actividad Física para Niños Mayores).

RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation (Error Cuadrático Medio de Aproximación).

TLI: Tucker-Lewis Index (Índice de Tucker-Lewis).

ÍNDICE DE FIGURAS, DE TABLAS Y DE ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo circunflejo que evalúa estímulos de palabras emocionales.....61

Figura 2. Piramide de la dieta mediterranea 160

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de métodos para medir la agilidad mental.....	86
Tabla 2. Análisis de las relaciones casuales para la totalidad de la muestra	196
Tabla 3. Análisis multigrupo de las relaciones casuales en función del sexo de los jóvenes.....	197
Tabla 4. Correlaciones de Pearson de las dimensiones del ENE-H con las variables del estudio.....	200
Tabla 5. Cargas factoriales de los ítems de la ENE-H en infancia media	202
Tabla 6. Ítems problemáticos en la ENE-H en infancia media.....	203
Tabla 7. Cargas factoriales de los ítems y varianza explicada en el AFE final	207
Tabla 8. Índices de bondad de ajuste del AFC	208
Tabla 9. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables	209
Tabla 10. Análisis de las relaciones causales para la totalidad de la muestra	210
Tabla 11. Análisis multigrupo de las relaciones causales en función del tiempo de pantalla.....	211
Tabla 12. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables	214
Tabla 13. Dirección de los Pesos de Regresión Estandarizados.....	215

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Estilos educativos parentales e inteligencia emocional en educación física	273
Anexo 2. Validación de la escala de normas y exigencias (versión hijos) y relación con la condición física	292
Anexo 3. Análisis de la relación casual de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en educación física. Un modelo exploratorio.....	325
Anexo 4. Analysis of parental educational styles and perceived stress on the level of physical activity and adherence to the mediterranean diet in adolescents. An explanatory model.....	347

DECLARACIÓN DE TESIS COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES

La presente Tesis Doctoral se presenta en modalidad de compendio, estando constituida por un conjunto de artículos científicos previamente publicados o aceptados para su publicación en revistas especializadas, sometidas a un proceso de revisión por pares (peer-review).

Los trabajos que conforman el cuerpo principal de la Tesis se detallan a continuación como anexos, reflejándose las referencias bibliográficas completas de cada uno de los artículos que constituyen su contenido científico principal.

ARTÍCULOS INCLUIDOS EN EL COMPENDIO

Arévalo Martínez, F. J., Vílchez Conesa, M. P., Melguizo-Ibáñez, E., y Ortiz-Franco, M. A. (En prensa). Estilos educativos parentales e inteligencia emocional en educación física. *BMC Psychology (Springer Nature)* — En prensa.

Vílchez Conesa, M. P., Sánchez Romero, E. I., y Arévalo Martínez, F. J. (2025). Validación de la escala de normas y exigencias (versión hijos) y relación con la condición física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 73, ISSN: 1988-2041.

Arévalo Martínez, F. J., Vílchez Conesa, M. P., Melguizo-Ibáñez, E., y Ortiz-Franco, M. A. (2025). Análisis de la relación causal de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en educación física. *Un modelo exploratorio. Journal of Sports and Health Research*, 17(1), 1-8. ISSN:1989-6239

Arévalo Martínez, F. J., Vílchez Conesa, M. P., Melguizo-Ibáñez, E., y Ortiz-Franco, M. A. (2025). Analysis of parental educational styles and perceived stress on the level of physical activity and adherence to the mediterranean diet in adolescents. An explanatory model. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, N°:MU-21-45-2004, ISBN 1696-5043.

I – INTRODUCCIÓN

I - INTRODUCCIÓN

1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

La familia es la célula fundamental de la sociedad en la que los niños aprenden valores, habilidades y comportamientos necesarios para adaptarse a la vida y desarrollar sus talentos. El ambiente familiar es crucial en la formación de la personalidad del niño, ya que un ambiente lleno de confianza y diálogo promueve un temperamento saludable, mientras que un entorno lleno de peleas y relaciones tensas puede causar problemas de comportamiento. En la década de 1980, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner identificó la inteligencia personal e interpersonal como importantes para el éxito en la vida, lo que llevó al desarrollo del concepto de inteligencia emocional. Bar-On, Mayer y Salovey citados en Al-Elaimat et al. (2020), han contribuido a la definición y medición de la inteligencia emocional, y se atribuye a Goleman la popularización del término con la publicación de su libro "Inteligencia Emocional" en 1995.

Durante las últimas tres décadas, se han desarrollado distintas formas de conceptualizar la inteligencia emocional (IE), las cuales se pueden resumir en tres modelos principales: capacidad, rasgo y mixto. Estos modelos han influenciado la creación de herramientas de medición. En el modelo de habilidades, propuesto por Mayer y Salovey (1995), la IE se considera una inteligencia innata compuesta por varias capacidades que afectan la forma en que las personas entienden y manejan sus propias emociones y las de los demás. Estas habilidades de procesamiento emocional incluyen:

1. Percepción, evaluación y expresión de emociones.
2. Facilitación emocional del pensamiento.

3. Comprensión y análisis de emociones.
4. Regulación reflexiva de emociones.

En conformidad con esta conceptualización, las medidas se diseñaron como pruebas de desempeño. Posteriormente, se desarrolló el modelo de rasgos propuesto por Petrides y Furnham (2001).

El modelo de rasgos propuesto por Petrides y Furnham (2001) define la inteligencia emocional como un patrón de comportamiento persistente a lo largo del tiempo, en contraste con la habilidad, que puede mejorarse con el tiempo y el entrenamiento. Este se asocia con tendencias disposicionales, rasgos de personalidad o creencias de autoeficacia, y consta de quince dimensiones de personalidad agrupadas en cuatro factores: bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. El tercer modelo principal de conceptualización de la IE es el mixto, que se compone de dos grandes ramas que ven la IE como una mezcla de rasgos, competencias y habilidades. Según el primer enfoque, desarrollado por Bar-On citado en Bru-Luna et al. (2021), la IE es un conjunto de habilidades y competencias no cognitivas que influyen en la capacidad para afrontar con éxito las demandas y presiones ambientales. Se divide en cinco componentes clave: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, habilidades de adaptación, habilidades de manejo del estrés y estado de ánimo general.

El segundo enfoque, propuesto por Goleman, también ve la IE como un modelo mixto que comparte ciertos aspectos con el de Bar-On. Este se compone de cinco elementos: reconocimiento de las propias emociones, gestión de las emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones de los demás y gestión de las relaciones (Akpur, 2020). Estas competencias emocionales y sociales contribuirían al desempeño gerencial y al liderazgo.

Entonces se puede afirmar que la capacidad de procesar información emocional con precisión y eficacia se conoce como inteligencia emocional. Esta proporciona conocimiento sobre las relaciones de una persona con el mundo y suele procesarse de manera diferente a la información cognitiva. Aunque hay inteligencias que tienen su propia modalidad específica de procesamiento, como las imágenes mentales o las relaciones espaciales, que se consideran conceptualmente separables de la inteligencia general, siguen estando correlacionadas con ella. Estudios recientes sobre la inteligencia sugieren que existen formas distintas de procesamiento emocional (Alfaro et al., 2015; Resnick, 2024; Rodríguez, 2024). Por ejemplo, la creatividad emocional -la capacidad de crear "síndromes emocionales" novedosos y eficaces- está correlacionada pero es diferente tanto de la creatividad general como de la inteligencia. Del mismo modo, el conocimiento emocional experto en niños es distinto de las medidas de inteligencia general.

La inteligencia emocional se encuentra en el cruce entre el sistema cognitivo y el emocional de la personalidad. A menudo se utilizan criterios para evaluar el rendimiento cognitivo y criterios de adaptación para evaluar las reacciones emocionales. Es posible aplicar criterios de inteligencia a las reacciones emocionales o criterios de adaptación a la cognición. Además, sostiene que las respuestas emocionales pueden ser coherentes o incoherentes con ciertas creencias sobre la emoción (Addessi et al., 2015). Las reacciones emocionales simples, como la felicidad o el miedo en la infancia temprana, pueden evaluarse mejor como adaptativas o desadaptativas, ya que implican pocas cogniciones. Sin embargo, a medida que la persona desarrolla representaciones más complejas de las situaciones, sus reacciones emocionales pueden combinarse con pensamientos más

complejos, lo que puede dar lugar a emociones cognitivamente saturadas como la culpa o el arrepentimiento.

La persona puede desarrollar modelos internos complejos que contengan normas para el funcionamiento emocional. Estos modelos y reacciones emocionales pueden evaluarse en términos de su coherencia lógica y, por lo tanto, de su inteligencia emocional. Por ejemplo, una persona que cree que la ira es inapropiada en una situación específica y que sigue actuando con ira a pesar de esa creencia podría considerarse emocionalmente poco inteligente. Esto podría deberse a que la creencia es errónea o a que es correcta pero la persona no puede controlar su reacción debido a la falta de oportunidades para la autorregulación (Al-Elaimat et al., 2020). La jerarquización de las experiencias emocionales según su inteligencia ya ha ocurrido en diversos campos como la ética, la religión, el desarrollo infantil y la psicología clínica. La teoría de la inteligencia emocional requiere el desarrollo de criterios para evaluarla.

1.2. MODELOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Como se ha mencionado antes, diversos modelos de inteligencia emocional han permitido la creación de distintas herramientas para evaluar este constructo. Los paradigmas teóricos han concebido la inteligencia emocional desde dos perspectivas principales: los modelos de habilidad y los modelos mixtos. Los modelos de habilidad ven la IE como una habilidad mental pura y, por lo tanto, como una forma de inteligencia pura. En cambio, los modelos mixtos combinan la capacidad mental con los rasgos de personalidad. Por último, los modelos de rasgos de la IE se enfocan en las percepciones individuales de las propias capacidades emocionales.

1.2.1. Modelo de habilidades de Mayer y Salovey

De acuerdo con Peter Salovey y John D. Mayer, la inteligencia emocional (IE) se refiere a la capacidad de razonar sobre las emociones y utilizarlas para mejorar el pensamiento (Salas Labrador, 2019). Esta definición contempla la habilidad de percibir las emociones con precisión, acceder y generar emociones para mejorar el pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional, y regular reflexivamente las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual (Megías-Robles et al., 2024). Las emociones son fuentes de información que ayudan en la creación de redes sociales. El modelo de Mayer y Salovey incluye cuatro tipos de habilidades: percepción emocional, uso emocional, comprensión emocional y gestión emocional. Cada habilidad se mide utilizando tareas específicas en el Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT), siguiendo el modelo de los tests de CI basados en habilidades.

La inteligencia emocional medida bajo el marco de habilidades cumple con algunos de los criterios estándar para ser considerada una nueva forma de inteligencia. Esto se debe a que se puede operacionalizar como un conjunto de habilidades, donde se pueden obtener respuestas objetivas, las puntuaciones se correlacionan con otras inteligencias existentes, la variación es única y las puntuaciones aumentan con la edad. El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT) es una medida consensuada que compara las respuestas de los individuos con las de una muestra de encuestados (Calero, 2013). Las contestaciones se consideran emocionalmente "inteligentes" solo si la mayoría de la muestra respondió de forma similar. Además, otras medidas del modelo de habilidades incluyen el Análisis Diagnóstico de Precisión no Verbal y el Test de Reconocimiento Rápido de Japoneses y Caucasianos. Existe la Escala de Niveles de Conciencia Emocional, pero hay estudios que cuestionan su validez. El modelo de

habilidad ha sido objeto de críticas en la investigación debido a su ambigüedad y falta de capacidad predictiva en el lugar de trabajo, pero en comparación con las escalas autos informados de inteligencia emocional, este modelo no se basa en la opinión de los individuos sobre sí mismos.

1.2.2. Modelo mixto de Goleman

Según Goleman (1998), la inteligencia emocional se define como la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y las de los demás, motivarnos a nosotros mismos, y manejar bien nuestras emociones y relaciones (Mesa-Jacobo, 2015). El primer modelo de Goleman se enfoca en las habilidades necesarias para el liderazgo, e incluye cinco constructos principales de inteligencia emocional con 25 competencias. Estos constructos son: autoconciencia, autorregulación, habilidad social, empatía y motivación. Posteriormente, Boyatzis (2024) redujo el número de competencias a 20 y las áreas a cuatro: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones. Estas áreas incluyen varias competencias específicas, como la conciencia de las propias emociones, el autocontrol emocional, la empatía, la gestión de los demás y la colaboración en equipo (Khan y Khan, 2025). El modelo de Goleman se puede medir mediante el Inventario de Competencias Emocionales (ICE) creado en 1999 y revisado como el Inventario de Competencias Emocionales (ICEE) en 2007, así como la Evaluación de la Inteligencia Emocional desarrollada en 2001 como autoinforme. Sin embargo, este modelo ha sido criticado por algunos como simple "psicología popular" (Fleming, 2016).

1.2.3. El modelo mixto de Bar-On

Según Reuven Bar-On, la inteligencia emocional se puede desarrollar con el tiempo y mejorar a través de la formación, programación y terapia. Bar-On (2007)

define la inteligencia emocional-social como un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que influyen en nuestra capacidad para entendernos y expresarnos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos, y manejar las demandas, desafíos y presiones diarias. El modelo de inteligencia emocional de este autor se enfoca en el potencial más que en el rendimiento en sí, y se orienta más hacia el proceso que hacia los resultados (Flores 2021).

La inteligencia emocional se enfoca en un conjunto de habilidades emocionales y sociales, incluyendo la capacidad de afrontamiento y adaptación. El modelo mixto de inteligencia emocional de Bar-On incluye cinco componentes, como la autoestima, la conciencia de las propias emociones, la empatía, la adaptabilidad y la gestión del estrés, entre otros. Este ha desarrollado varias versiones del Inventario del Cociente Emocional para grupos y situaciones específicas. Este se correlaciona solo mínimamente con el Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso, pero se correlaciona de manera más significativa con otra medida de auto informe de inteligencia emocional, el Self Report Emotional Intelligence Test (Bar-On, 2004).

1.2.4. El modelo de rasgos de Petrides

Petrides (2021) desarrolló un modelo de inteligencia emocional que se refiere a las autopercepciones emocionales situadas en los niveles inferiores de la personalidad, etiquetándose como autoeficacia emocional de rasgos. Este modelo de rasgos se enfoca en las autopercepciones del individuo sobre sus capacidades emocionales y es un constructo ajeno a la taxonomía de la capacidad cognitiva humana (Bibi et al., 2025). Para las mediciones de auto informe de la inteligencia emocional, se pueden utilizar diversas herramientas, como el EQ-i, el Test de

Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne (SUEIT), el modelo EI Schutte, entre otros. El EQ-i 2.0, también conocido como BarOn EQ-i, es la primera medida de auto informe de inteligencia emocional y tiene las mejores reglas, fiabilidad y validez de las medidas de auto informe. Otro instrumento de medición, TEIQue, ofrece una operacionalización del modelo de Petrides con referencia a algunos de los Cinco Grandes rasgos de la personalidad. También existen otros modelos y mediciones, como los Niveles de la Escala de Conciencia Emocional (LEAS) y el Test de Auto informe de Inteligencia Emocional (SREIT). A pesar de las diferencias entre los modelos, todos buscan ayudar a comprender y desarrollar la inteligencia emocional, basándose en componentes clave como la conciencia o percepción de las emociones y la gestión de las emociones. Mejía Díaz (2013) encontraron similitudes significativas entre los modelos Mayer-Salovey-Caruso y Bar-On.

1.2.5. Importancia de la inteligencia emocional en la infancia

El bienestar emocional y el desarrollo de los niños pueden verse influidos por los profesionales que trabajan en las aulas y jardines infantiles. Dado que muchos niños pasan gran parte de su tiempo en la guardería, el comportamiento de los profesionales puede marcar una gran diferencia en su desarrollo. Si la guardería es un lugar seguro y tranquilo donde los adultos cumplen con sus responsabilidades, el desarrollo emocional del niño, especialmente en el ámbito social, puede mejorar (Paavola, 2017). Además, las relaciones que los niños tienen con los adultos, como los padres y educadores, pueden predecir el éxito futuro en cuanto a la capacidad del niño para establecer una conexión personal con sus compañeros. Dado que los educadores tienen una gran influencia en el desarrollo de los niños, es importante

examinar cómo pueden ayudar a fomentar una mayor inteligencia emocional en los niños en la guardería.

Es fundamental que los profesores en las escuelas, jardines de infancia y aulas en particular comprendan la importancia de la inteligencia emocional en la primera infancia (Jones y Doolittle, 2017). Durante los primeros años de vida, hay varios factores psicológicos que son esenciales. Los educadores de la primera infancia necesitan tener una alta inteligencia emocional para enfrentar los desafíos diarios y ser modelos positivos para los niños bajo su cuidado (Calla Cholan, 2019). Por lo tanto, esta profesión es exigente y se espera mucho de los profesores y otros profesionales de la primera infancia. Ellos mismos necesitan poseer un cierto nivel de inteligencia emocional para poder enseñarla a los niños.

Durante los primeros años de vida, los niños interactúan con otros compañeros y adultos, lo que aumenta su deseo de explorar el mundo y ampliar su comprensión del mismo. Los niños de esta edad están desarrollando la capacidad de identificar sus sentimientos y lo que los causa. También están aprendiendo a manejar sus emociones y a comportarse adecuadamente con otros compañeros y adultos. El jardín de infancia es un entorno adecuado para que los menores desarrollen estos factores (Gueldner et al., 2020). Ellos pueden aprender a ser individuos en una comunidad, en su propia pequeña sociedad, y a relacionarse con sus iguales y comunicarse con los adultos. Si bien la familia es la primera fuente de aprendizaje y desarrollo, con el tiempo, el círculo se amplía y otros factores entran en la vida del niño, como los jardines de infancia. Para lograr los mejores resultados, los padres y educadores deben trabajar juntos en el desarrollo del niño. Existen actividades de apoyo al desarrollo emocional que promueven el "sentimiento de estar juntos" y la entidad social. Los profesores de jardín de infancia pueden utilizar juegos y diferentes actividades en grupo que fomentan la

inteligencia, como los juegos de rol (Luna, 2020). Es importante que los profesores reconozcan cómo pueden marcar la diferencia en la vida de los niños ofreciéndoles actividades o situaciones específicas de resolución de problemas (por ejemplo, juegos de rol) que estimulen sus habilidades emocionales y sociales, para que puedan desarrollar resiliencia.

Es esencial que los niños experimenten interacciones sociales desde temprana edad ya que son elementos importantes de la vida cotidiana. Los jardines de infancia son lugares adecuados para desarrollar la competencia social en la primera infancia. Al interactuar con compañeros y adultos, los menores aprenden habilidades sociales indispensables para la edad adulta. Si un niño tiene dificultades para llevarse bien con otros niños debido a la falta de habilidades sociales, las situaciones de juego organizadas pueden ayudar a mejorar en este campo. Es importante que solo participen dos o tres niños para que el niño pueda practicar cómo relacionarse mejor con los demás.

Los jardines de infancia son lugares especialmente adecuados para enseñar a los niños a compartir cosas con los demás. Se pueden crear diversas situaciones en las que los niños experimenten la sensación positiva de dar y compartir objetos con otros compañeros, como una muñeca o un lápiz (Jones y Doolittle, 2017). Es importante que experimenten lo que se siente al dar o compartir algo, ya que hablar de compartir no es suficiente para enseñarles su esencia. Una actividad de turnarse es un método adecuado para enseñar esta habilidad en la primera infancia.

La planificación de actividades para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales es un componente importante del desarrollo. Es fundamental que las actividades se adapten al nivel de desarrollo de los niños y que se les brinde la oportunidad de tomar decisiones y resolver problemas. Por ejemplo, la maestra de parvulario puede animar a los niños a elegir libremente una actividad y asumir la

responsabilidad de su elección. Esto desarrolla la autoconciencia, la autonomía y la independencia, y les enseña que las elecciones tienen consecuencias. Si un niño se siente frustrado durante una actividad, el educador puede centrarse en él y ayudarlo dividiendo la actividad en segmentos más pequeños y sencillos para que pueda experimentar el éxito y sentirse motivado. La retroalimentación positiva es crucial para mantener la motivación y el sentimiento de éxito (Paavola, 2017). Animar a los niños a sentirse orgullosos de lo que han logrado es esencial para formar su autoimagen.

En general, la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que involucran la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras propias emociones, así como las emociones de los demás. En la infancia, el desarrollo de la inteligencia emocional es fundamental para el bienestar emocional y social a largo plazo.

En primer lugar, la inteligencia emocional permite a los niños comprender y regular sus propias emociones. Los menores que son capaces de reconocer y nombrar sus sentimientos son más propensos a desarrollar habilidades para regularlos de manera efectiva. Esto les permite manejar el estrés y la ansiedad de manera más efectiva, lo que a su vez les ayuda a desarrollar una mayor resiliencia emocional (Correa-Vázquez, 2021). Además, la regulación emocional también está relacionada con el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza, lo que puede llevar a tener una mejor autoimagen y mayor capacidad para enfrentar los desafíos que se presenten en la vida.

En segundo lugar, la inteligencia emocional también permite a los niños comprender y manejar las emociones de los demás. Los niños que tienen habilidades para reconocer y comprender las emociones de los demás son más propensos a desarrollar empatía y habilidades sociales efectivas (Cantos-Poveda,

2020). Esto les permite establecer relaciones saludables con los demás, desarrollar habilidades de cooperación y resolución de conflictos, lo que a su vez les ayuda a desarrollar una mayor capacidad para trabajar en equipo y colaborar con otros.

En tercer lugar, la inteligencia emocional también está relacionada con el éxito académico. Los niños que tienen habilidades emocionales efectivas tienden a tener una mayor capacidad para concentrarse y mantener la atención, lo que les permite aprender de manera más efectiva. Además, la inteligencia emocional también está asociada con el comportamiento en el aula, lo que puede tener impactos positivos en el rendimiento académico (García-Tudela y Marín-Sánchez, 2019).

Por último, la inteligencia emocional también puede tener impactos positivos en la salud mental y física (Ramírez et al., 2025). Los niños que tienen habilidades emocionales efectivas tienen menos probabilidades de experimentar problemas de salud mental como ansiedad y depresión (Hervás y Vázquez, 2024). También se ha demostrado que las habilidades emocionales efectivas están relacionadas con una menor incidencia de problemas de salud física, como enfermedades cardiovasculares y diabetes.

1.3. LAS EMOCIONES

Las emociones son fenómenos complejos y fascinantes que han sido objeto de estudio en diversas disciplinas, como la psicología, la neurociencia, la filosofía y la sociología (Pinedo y Yáñez, 2018). A lo largo de la historia, diferentes teorías y enfoques han tratado de comprender la naturaleza y el significado de las emociones, lo que ha llevado a una amplia variedad de perspectivas y debates.

Desde una perspectiva psicológica, las emociones se consideran reacciones subjetivas y conscientes ante estímulos internos o externos que son evaluados como

significativos para el individuo (García, 2025). Estas pueden variar en intensidad, duración y calidad, y se expresan a través de respuestas fisiológicas, cognitivas y conductuales.

Uno de los enfoques clásicos para comprender las emociones es la teoría de las emociones de Ekman, quien identificó seis emociones básicas universales: felicidad, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa. Según esta teoría, estas emociones básicas son innatas y se expresan a través de expresiones faciales universales que son reconocibles en diferentes culturas (Ekman, 2017).

Sin embargo, otras teorías consideran que las emociones no se limitan a un conjunto fijo de categorías básicas, sino que son más complejas y multidimensionales (Kragel y LaBar, 2024). Por ejemplo, el modelo circunplejo de Russell propone que las emociones se pueden representar en un espacio bidimensional, donde la valencia (positiva o negativa) y la activación (alta o baja) son los ejes principales. Este enfoque permite una mayor diversidad y matices en la experiencia emocional (Zhong et al., 2019).

Además de la clasificación de las emociones, es importante comprender los procesos emocionales que ocurren en el individuo. La teoría de la inteligencia emocional, desarrollada por Goleman, planteaba que la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones, así como las emociones de los demás, es fundamental para el bienestar psicológico y el éxito en la vida (Goleman, 1998). Según esta teoría, la inteligencia emocional se compone de habilidades como la autoconciencia emocional, la autorregulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales.

Las emociones no solo tienen una dimensión subjetiva, sino que también se expresan a través de la comunicación no verbal. Las expresiones faciales, los gestos corporales, la entonación vocal y otros aspectos de la comunicación no verbal

juegan un papel importante en la expresión y comprensión de las emociones (Scherer, 2005). Estos canales permiten a los individuos transmitir y percibir las emociones de los demás, lo que facilita la interacción social y la construcción de relaciones.

Además de su función en las interacciones sociales, las emociones también desempeñan un papel importante en la toma de decisiones. Estas pueden influir en la manera en que se evalúa y procesa la información, lo que puede llevar a decisiones sesgadas o impulsivas. Por ejemplo, la influencia de las emociones en la toma de decisiones éticas ha sido objeto de estudio, y se ha encontrado que las emociones morales pueden guiar nuestras elecciones y comportamiento en situaciones éticas.

También se encuentran estrechamente vinculadas a la salud mental y el bienestar psicológico. La investigación ha demostrado que la capacidad de reconocer y regular las emociones de manera efectiva está relacionada con una mejor salud mental y una mayor resiliencia frente a las dificultades. Por otro lado, las dificultades en la regulación emocional pueden contribuir al desarrollo de trastornos emocionales, como la depresión y la ansiedad.

1.3.1. Las teorías de la personalidad y las emociones

Las teorías de la personalidad y las emociones son dos áreas de estudio que se entrelazan y complementan entre sí, ya que ambas se centran en comprender y explicar aspectos fundamentales de la experiencia humana (Pekrun, 2024).

Las teorías de la personalidad buscan describir, explicar y predecir los patrones consistentes de pensamientos, emociones y comportamientos que caracterizan a un individuo a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones (Shiota, 2024). Estas teorías intentan responder preguntas como: ¿qué hace que las personas

sean únicas?, ¿cómo se desarrollan las diferencias individuales?, ¿cómo se relacionan los aspectos biológicos, psicológicos y sociales en la formación de la personalidad? Como se mencionó anteriormente, las emociones son respuestas complejas y multifacéticas que experimentamos como seres humanos. Las teorías de las emociones se centran en explicar cómo se generan, experimentan y expresan las emociones, así como su función adaptativa y su influencia en el pensamiento y el comportamiento.

Estas teorías, y otras, han contribuido a nuestra comprensión de las emociones y han generado debates sobre la naturaleza de las mismas y cómo se relacionan con la personalidad. Algunas teorías de la personalidad, como las teorías psicodinámicas, consideran que las emociones desempeñan un papel central en la formación de la personalidad, ya que las experiencias emocionales tempranas y la forma en que se manejan las emociones pueden influir en el desarrollo de patrones de pensamiento y comportamiento a lo largo de la vida.

1.3.1.1. Teoría psicoanalítica (Sigmund Freud)

La Teoría Psicoanalítica de Sigmund Freud es una de las teorías más influyentes en el campo de la psicología y ha tenido un impacto significativo en la comprensión de las emociones y su relación con la personalidad (Fernández, 2018). Freud desarrolló un enfoque revolucionario que se centraba en el inconsciente y en cómo los procesos mentales inconscientes influyen en nuestro pensamiento, comportamiento y emociones.

Según Freud, la mente humana está estructurada en tres niveles: el consciente, el preconscious y el inconsciente. Las emociones tienen su origen en el inconsciente y son impulsos y deseos que están fuera de nuestra conciencia, pero que influyen en nuestras experiencias y comportamientos (Freud, 2021a).

Este autor identificó dos emociones primarias en su teoría psicoanalítica: el amor (Eros) y la agresión (Thanatos). Estas emociones básicas se consideran impulsos motivacionales fundamentales que impulsan gran parte de nuestro comportamiento y conflicto interno.

El amor, según Freud, representa el impulso hacia la vida y la conexión con los demás. Está relacionado con el deseo, la búsqueda de placer y la satisfacción de nuestras necesidades emocionales y físicas (Freud, 2013). También afirmaba que el amor y la sexualidad están estrechamente entrelazados, y que gran parte de nuestra energía emocional se deriva de nuestros instintos sexuales.

La agresión, por otro lado, representa el impulso de destrucción y violencia. Es el resultado del conflicto interno y puede manifestarse de diversas formas, desde la ira hasta la hostilidad y la violencia física. Freud argumentaba que la agresión era una parte inherente de la naturaleza humana y que su represión o expresión inadecuada podía dar lugar a problemas psicológicos.

Además de estas emociones primarias, Freud también exploró emociones como el miedo, la ansiedad y la culpa, que surgen de los conflictos internos entre nuestras pulsiones y los mecanismos de defensa que utilizamos para lidiar con ellos. Estas emociones se originan en la interacción entre el consciente y el inconsciente, y pueden influir en nuestra personalidad y comportamiento de manera significativa.

Para Freud, las emociones también estaban estrechamente relacionadas con el desarrollo de la personalidad a lo largo de las diferentes etapas de la vida (Freud, 2020b). Por ejemplo, en su teoría del desarrollo psicosexual, Freud argumentaba que las experiencias y los conflictos emocionales en la infancia y en la niñez temprana podían tener un impacto duradero en la personalidad y en las emociones en la edad adulta.

1.3.1.2. *Teoría humanista de la personalidad o de la autorrealización (Carl Rogers)*

La Teoría de la Autorrealización de Rogers es una teoría humanista de la personalidad que se centra en el crecimiento personal y el desarrollo de todo el potencial humano (González et al., 2021). Rogers sostiene que cada individuo tiene una tendencia innata hacia la autorrealización, es decir, hacia la búsqueda de su pleno desarrollo y la realización de su verdadero yo.

En relación a las emociones, este autor creía que las emociones auténticas y genuinas desempeñan un papel crucial en el proceso de autorrealización (Estrada, 2020). Según su enfoque, los niños tienen una capacidad natural para experimentar y expresar emociones de manera auténtica, siempre y cuando se sientan aceptados y valorados incondicionalmente por los demás.

Rogers enfatiza la importancia del ambiente emocional en el que crece el niño. Si un niño se siente amado y aceptado incondicionalmente por sus padres o cuidadores, desarrollará una autoestima saludable y una mayor capacidad para reconocer y expresar sus emociones de manera auténtica (Olcese, 2016). En contraste, si el niño experimenta críticas constantes o condiciones para el amor y la aceptación, puede reprimir o distorsionar sus emociones para adaptarse a las expectativas de los demás.

Según la teoría de Rogers, cuando los niños tienen la libertad de experimentar y expresar sus emociones de manera auténtica, se sienten más conectados con su verdadero yo y pueden tomar decisiones más alineadas con sus propios valores y necesidades. Esto les permite desarrollar una personalidad más coherente y congruente, en lugar de verse afectados por la presión de cumplir con las expectativas de los demás.

Rogers también enfatiza la importancia de la empatía y la comprensión por parte de los adultos en el desarrollo emocional de los niños. Cuando los padres o cuidadores muestran una actitud de aceptación y comprensión hacia las emociones del niño, le brindan un ambiente seguro y propicio para explorar y comprender sus propios sentimientos (Mota Enciso, 2011). Esto fomenta el desarrollo de la inteligencia emocional y la capacidad de regular las emociones de manera saludable.

1.3.1.3. *Teoría de los rasgos centrales (Raymond Cattell)*

La Teoría de los Rasgos Centrales de Cattell es un enfoque de la personalidad que busca describir y comprender las características distintivas de los individuos a través de la identificación y medición de rasgos fundamentales (Adán, 2013). Cattell argumentó que la personalidad se compone de una serie de rasgos estables y duraderos que nos diferencian entre sí.

En su teoría, Cattell distinguió entre dos tipos principales de rasgos: los rasgos superficiales y los rasgos centrales. Los rasgos superficiales son comportamientos específicos y situacionales que pueden variar en diferentes contextos, mientras que los rasgos centrales son características más profundas y estables que definen la personalidad de un individuo en un nivel más fundamental (Sinisterra et al., 2019).

Cattell utilizó un método estadístico llamado análisis factorial para identificar y medir los rasgos centrales de la personalidad. A través de este método, pudo reducir una amplia gama de características y comportamientos humanos a una serie de dimensiones fundamentales. Utilizó una técnica llamada Análisis de Superposición, que consistía en cuestionarios y pruebas para evaluar una amplia gama de rasgos de personalidad en un gran número de individuos, y después analizar los datos para identificar los rasgos más importantes y distintivos.

Según Cattell, existen 16 rasgos centrales de la personalidad, que incluyen factores como la extroversión, la ansiedad, la dominancia, la receptividad, la estabilidad emocional, la apertura a la experiencia, entre otros. Estos rasgos centrales no son mutuamente excluyentes, sino que cada individuo tiene una combinación única y específica de ellos, lo que contribuye a su singularidad y diferencia de los demás.

Este autor también propuso la existencia de rasgos de superficie, que son comportamientos más específicos y contextuales que pueden variar en diferentes situaciones. Estos rasgos superficiales están influenciados por los rasgos centrales y pueden manifestarse de manera diferente en diferentes contextos o circunstancias.

Según la teoría de Cattell (2019), los rasgos centrales son relativamente estables y duraderos, lo que significa que tienden a ser consistentes en el tiempo y predicen los patrones generales de comportamiento y experiencia de una persona. Sin embargo, también reconoció que los rasgos de personalidad pueden estar influenciados y modificados por factores ambientales y experiencias de vida.

La Teoría de los Rasgos Centrales de Cattell (1943) ha tenido un impacto significativo en la investigación y comprensión de la personalidad. La identificación y medición de los rasgos centrales han proporcionado una forma sistemática de describir y comparar las características de los individuos, lo que ha sido útil tanto en la investigación científica como en la aplicación práctica en campos como la psicología clínica y la selección de personal (Novikova, 2023).

Aunque esta teoría se centra principalmente en la descripción y clasificación de los rasgos de personalidad, estas pueden influir en cómo se experimentan y expresan las emociones (Pérez, 2019). Los rasgos de personalidad no determinan completamente la forma en que los niños experimentan las emociones, ya que

existen muchos otros factores, como el entorno familiar, la cultura y las experiencias de vida, que también influyen en la expresión emocional de los niños.

Además, los rasgos de personalidad pueden interactuar con las emociones de diferentes maneras. Por ejemplo, un niño con un rasgo de personalidad extrovertido puede tener una mayor propensión a experimentar y expresar emociones positivas y a buscar situaciones que les brinden emociones gratificantes. Por otro lado, un niño con un rasgo de personalidad introvertido puede tener una mayor tendencia a experimentar y expresar emociones de forma más reservada y a buscar ambientes tranquilos y menos estimulantes.

1.3.1.4. *Teoría de los rasgos (Gordon Allport)*

La Teoría de los Rasgos de Allport es una de las teorías más influyentes en el campo de la personalidad. Allport se interesó en comprender qué es lo que hace que las personas sean únicas y cómo se pueden describir y medir las características de personalidad (Lascano, 2020). A diferencia de otras teorías que se enfocaban en los aspectos inconscientes o en las influencias ambientales, Allport se centró en los rasgos de personalidad como unidades básicas para entender la individualidad.

Según Allport, los rasgos son disposiciones o patrones de comportamiento, pensamiento y emoción que son relativamente estables y consistentes a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones (Hiriyappa, 2018). Estos son inherentes a cada individuo y nos permiten predecir y entender cómo las personas actuarán en diferentes circunstancias.

Allport y Allport (1921) identificaron tres niveles de rasgos en su teoría:

- Rasgos cardinales: Son los rasgos dominantes y poco comunes que definen la vida de una persona. Estos rasgos tienen un impacto significativo en la personalidad y son tan influyentes que prácticamente gobiernan la vida del

individuo. Por ejemplo, una persona con un rasgo cardinal como la ambición extrema puede orientar todas sus acciones y decisiones hacia el logro de metas y el éxito profesional.

- Rasgos centrales: Son los rasgos generales y fundamentales que describen a una persona en términos de personalidad. Son más comunes y abarcan una amplia gama de comportamientos. Estos rasgos son más predictivos del comportamiento y ayudan a distinguir a una persona de otra. Ejemplos de rasgos centrales podrían ser la extroversión, la amabilidad o la apertura a nuevas experiencias.
- Rasgos secundarios: Son los rasgos más específicos y situacionales que pueden surgir en determinadas circunstancias o contextos. No son tan consistentes como los rasgos centrales y pueden variar dependiendo del entorno. Por ejemplo, una persona puede tener un rasgo secundario de ser impaciente en situaciones de tráfico, pero no necesariamente en otros contextos.

Allport también hizo hincapié en que los rasgos no son simplemente características aisladas, sino que interactúan entre sí y forman un patrón único y coherente que constituye la personalidad de una persona (Rojas, 2015). Además, destacó la importancia de los motivos y las actitudes en la formación de los rasgos de personalidad, argumentando que estos factores internos influyen en cómo se manifiestan los rasgos en la conducta observable.

La Teoría de los Rasgos de Allport (1921) ha sido ampliamente utilizada y ha influido en el desarrollo de instrumentos de evaluación de la personalidad, como los cuestionarios de autoinforme. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas y debates en el campo de la psicología de la personalidad. Algunos críticos argumentan que la teoría de los rasgos no aborda adecuadamente la influencia de

los factores situacionales y contextuales en la personalidad y que existen otros aspectos importantes, como los procesos cognitivos y las experiencias de vida, que también deben considerarse en la comprensión de la personalidad.

1.4. DESARROLLO EMOCIONAL

Según el Centro de Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano (CSEFEL), el desarrollo social y emocional temprano se refiere a la capacidad en desarrollo del niño, desde el nacimiento hasta los cinco años de edad, para formar relaciones cercanas y seguras con adultos y compañeros, regular y expresar emociones de manera social y culturalmente apropiada, y explorar el entorno y aprender, todo en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura. Las habilidades sociales y emocionales comienzan a surgir desde el nacimiento y las experiencias tempranas influyen en cómo los niños comienzan a comprender el mundo y a sí mismos (Alfaro et al., 2015). Por ejemplo, cuando los adultos satisfacen constantemente las necesidades de los bebés, estos pueden regular mejor sus emociones, prestar más atención a su entorno y desarrollar relaciones seguras.

En términos generales, se acepta que desde la infancia hasta la edad escolar, los niños siguen un continuo típico de adquisición de habilidades sociales y emocionales, durante la infancia (0-12 meses), los bebés se dan cuenta de que están separados de los adultos que los cuidan; aprenden a ser consolados y calmados por los cuidadores y a calmarse a sí mismos; participan en interacciones sociales como sonreír, responder a su nombre e intercambiar vocalizaciones; y expresan una variedad de emociones desde el deleite hasta la tristeza, el miedo o la ansiedad. En la niñez temprana (de 1 a 2 años), los niños pequeños se vuelven expertos en reconocer e interactuar con una variedad de personas; se centran en la atención y juegan de forma más independiente; expresan una mayor variedad de emociones,

incluyendo desafío, ira y frustración, tanto verbal como no verbalmente; reconocen los estados emocionales cambiantes de los demás; y actúan de manera más asertiva en las interacciones sociales, como dirigiendo el juego de los demás.

Los niños en edad preescolar, que abarca de los 3 a los 4 años, comienzan a establecer conexiones emocionales fuera de la familia a través de amistades; entienden la diferencia entre comportamientos socialmente aceptables e inaceptables; son capaces de persistir en tareas desafiantes sin frustrarse en exceso; pueden prestar atención durante períodos de tiempo cada vez más largos; evitan interrumpir a los demás y muestran habilidades para retrasar la gratificación en situaciones que implican tomar turnos y compartir juguetes (Arango-Caramelo, 2017). Además, son capaces de identificar y expresar sus propios sentimientos, así como los de otras personas; manejar de manera progresiva sus propias emociones fuertes de manera socialmente apropiada; y resolver algunos problemas sociales de forma independiente (habilidades como el retraso de la gratificación en torno a tomar turnos y compartir juguetes, la identificación y expresión de los propios sentimientos, el manejo de las emociones fuertes de manera socialmente apropiada y la resolución independiente de problemas sociales) (Brackett y Katulak, 2013).

Está ampliamente establecido el valor del desarrollo social y emocional saludable en los niños pequeños (Araque-Hontangas, 2017). Las investigaciones han demostrado que, a medida que los niños continúan adquiriendo habilidades sociales y emocionales, también adquieren la confianza y competencia necesarias para construir relaciones en distintos entornos, resolver problemas y enfrentar desafíos (Brackett et al., 2025). Asimismo, hay investigaciones que sugieren que las competencias sociales y emocionales tempranas se relacionan con el logro académico posterior, mientras que los problemas o desafíos sociales y emocionales se asocian con dificultades académicas (Ardila, 2020).

En el mismo sentido, se cree que las habilidades sociales y emocionales son fundamentales para el éxito en la vida en una amplia variedad de resultados (Jones, Greenberg y Crowley, 2015). Por ejemplo, un estudio reciente encontró que los niños que eran mejores para resolver conflictos con sus compañeros, comprender las emociones y ser serviciales y cooperativos en el jardín de infancia, tenían más probabilidades de convertirse en adultos bien adaptados que tienen trabajo y contribuyen positivamente a la sociedad (Cacñahuaray y Matalinares, 2024). Además, se encontraron asociaciones significativas entre el funcionamiento social y emocional en la primera infancia y los resultados en la educación, el empleo, la actividad delictiva, el consumo de sustancias y la salud mental hasta 13-19 años más tarde, incluso después de controlar las características importantes del niño, la familia y el contexto. Por otro lado, los investigadores también han descubierto que los niños que demuestran un mejor autocontrol durante los primeros años de la infancia tienen una mejor salud física, una menor dependencia de sustancias, mejores resultados socioeconómicos y menores tasas de delitos en la edad adulta temprana (entre los 26 y los 32 años) que sus compañeros y hermanos con menor autocontrol.

1.5. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

En décadas pasadas, se propuso el término de emociones básicas, no obstante, su exactitud nunca fue aceptada extensamente por los psicólogos (Candra, 2017). De manera general, los psicólogos las dividen en dos categorías: categorías discretas y múltiples dimensiones. Para evocar una emoción en particular, se ofrecen distintos tipos de estímulos emocionales a los participantes. La utilización de imágenes, música y películas para provocar las emociones, se ha vuelto más común durante los últimos años. En el área de juegos de computadora,

los escenarios de realidad virtual son cada vez más populares gracias a la realidad aumentada y la mezcla de diferentes realidades (Liao et al., 2019).

La categorización de las emociones difiere de acuerdo con los estudiosos del tema. La emoción básica que se utiliza en gran cantidad de investigaciones incluye la felicidad, tristeza, ira, miedo, disgusto, sorpresa (Donovan et al., 2025). Estas emociones se basan en un plano bidimensional conocido como plano valencia-excitación (Grünewald et al., 2018). Las emociones agradables pueden separarse en felicidad y sorpresa, mientras que las emociones negativas se asocian con tristeza, ira, miedo y disgusto. El estrés emocional puede provenir de experiencias negativas mantenidas a lo largo del tiempo. En cuanto a la clasificación de las emociones, hay dos tipos: las primarias, como alegría, tristeza, ira, miedo, asco y sorpresa, y las emociones s, que evocan una imagen mental que se refiere a la memoria o a la emoción primaria.

La emoción puede ser clasificada utilizando diversas dimensiones o escalas basadas en la excitación y la valencia (Alarcao y Fonseca, 2017). La dimensión de excitación puede variar desde "no excitado" hasta "excitado", mientras que la dimensión de valencia puede ser positiva o negativa. Un ejemplo es la felicidad que tiene una valencia positiva, el asco tiene una negativa, la tristeza tiene una baja excitación, mientras que la sorpresa evoca una alta.

Si bien la temática de cómo clasificar las emociones es objeto de debate en las investigaciones sobre emociones y ciencia afectiva (Adolphs, 2017). Los expertos han abordado esta cuestión desde dos enfoques principales: uno sostiene que las emociones son entidades distintas y completamente diferentes entre sí, mientras que el otro propone que se pueden agrupar en categorías dimensionales.

La teoría de las emociones discretas sostiene que existe un conjunto innato de emociones básicas que son universalmente reconocibles en diferentes culturas.

Estas emociones se consideran "discretas" porque se distinguen por la expresión facial y los procesos biológicos de un individuo (Barrett, 2017). Los teóricos han llevado a cabo investigaciones para identificar cuáles son estas emociones básicas. Un ejemplo de ello es el estudio transcultural realizado por Paul Ekman y su equipo en 1992, en el que se concluyó que las seis emociones básicas son: ira, asco, miedo, felicidad, tristeza y sorpresa. Ekman sostiene que cada una de ellas presenta características específicas que permiten su expresión en diferentes grados, y que actúan como categorías discretas en lugar de estados emocionales individuales.

La percepción individual de los seres humanos es que las emociones son fácilmente identificables tanto en nosotros mismos como en los demás (Polo et al., 2016). Esta aparente facilidad de reconocimiento ha llevado a la identificación de una serie de emociones consideradas fundamentales y universales entre todas las personas. Sin embargo, existe un debate entre expertos que cuestiona esta comprensión de lo que son las emociones. Recientemente, ha habido una discusión acerca del desarrollo de los distintos enfoques sobre las emociones a lo largo del tiempo.

Las teorías sobre las "*emociones básicas*" sugieren que la activación de una emoción, como la ira, la tristeza o el miedo, se produce como resultado de la evaluación que el cerebro realiza de un estímulo o evento en relación con los objetivos o la supervivencia del individuo (Melamed, 2016). Se considera que la función, expresión y significado de cada emoción son biológicamente distintos entre sí. Una idea común a muchas de estas teorías es que cada emoción debería presentar firmas funcionales que las diferencien unas de otras: a través de la observación de la actividad cerebral y/o fisiología, deberíamos ser capaces de determinar qué emoción está experimentando una persona. Es decir, no debería ser

necesario conocer el contexto en el que se produce la emoción para deducir lo que la persona siente a partir de las señales biológicas.

De acuerdo con las teorías "*construccionistas*", la emoción que experimenta una persona en respuesta a un estímulo o evento se "construye" a partir de elementos biológicos y psicológicos más básicos. Se considera que dos de estos elementos hipotéticos son el afecto central (que se caracteriza por la valencia hedónica y la excitación fisiológica) y el conocimiento conceptual (como el significado semántico de las etiquetas emocionales, como, por ejemplo, la palabra "*ira*"). Una idea común a muchas teorías construccionistas es que las diferentes emociones no se corresponden con ubicaciones específicas en el sistema nervioso o con firmas fisiológicas distintas (Mesa-Jacobo, 2015). En cambio, se sostiene que el contexto es fundamental para la emoción que siente una persona, debido a la accesibilidad de los diferentes conceptos que proporcionan los diferentes contextos.

Bann formuló una teoría que sugiere que las personas transmiten su comprensión de las emociones a través del lenguaje que utilizan para describirlas. Según su teoría, cuanto más diferente sea el modo utilizado para expresar una emoción específica, más desigual será la percepción de esa emoción (incluyendo la propia conciencia de la misma), lo que la convierte en una emoción más básica (Quintanilla et al., 2021). De esta manera, se pueden seleccionar las dimensiones que mejor representen todo el espectro emocional. Curiosamente, se ha encontrado que el conjunto de emociones básicas de Ekman (1972), que es uno de los más utilizados para clasificar las emociones, es el que presenta la mayor diferencia semántica entre las diferentes emociones.

Los estudios transculturales y etnográficos sobre las emociones han evidenciado que las emociones varían en sus formas de manifestación según las culturas. Estas diferencias han llevado a muchos psicólogos y antropólogos

transculturales a cuestionar la idea de que existen clasificaciones universales de las emociones (Bourdin, 2016). Se han encontrado diferencias culturales en la valoración, expresión y regulación de las emociones, y las normas sociales relacionadas con las emociones, incluyendo la frecuencia y las circunstancias en que se expresan, también varían significativamente. Por ejemplo, la demostración de ira es alentada por la gente de Kaluli, pero desaprobada por los Utku Inuit. La evidencia más contundente que cuestiona la universalidad de las emociones es el lenguaje, ya que las diferencias dentro de los idiomas se relacionan directamente con las diferencias en la taxonomía de las emociones.

Las clasificaciones de las emociones difieren entre los distintos idiomas, ya que algunos las clasifican según los tipos de eventos, mientras que otros las clasifican según la preparación para la acción. Además, las taxonomías de las emociones varían debido a las diferentes implicaciones que tienen las emociones en diferentes idiomas. Se ha observado que algunas palabras para emociones no tienen equivalente en otros idiomas (Mora y Martín, 2015). Por ejemplo, en alemán se utiliza la palabra "schadenfreude" y en portugués "saudade" para expresar emociones comunes en sus respectivos idiomas, pero que carecen de un equivalente en inglés. Algunos idiomas no diferencian entre las emociones que se consideran básicas en inglés. Por ejemplo, ciertos idiomas africanos tienen una palabra para la ira y la tristeza, y otras para la vergüenza y el miedo. También se ha encontrado evidencia etnográfica que cuestiona la universalidad de la categoría "emociones", ya que existen culturas que carecen de una palabra específica relacionada con la palabra inglesa "emotions".

1.6. MODELOS DE LA EMOCIÓN “DIMENSIONALES”

Tanto por razones teóricas como prácticas, los investigadores han definido las emociones a través de una o varias dimensiones. Descartes en su obra filosófica "Las pasiones del alma" investigó las seis pasiones primarias: asombro, amor, odio, deseo, alegría y tristeza (Álvarez Bolaños, 2020). En 1897, Wilhelm Max Wundt, considerado el padre de la psicología moderna, propuso que las emociones se pueden describir en tres dimensiones: "placentero versus displacentero", "excitación o supresión" y "tensión o relajación". Posteriormente, en 1954, Harold Schlosberg definió tres dimensiones emocionales: "agrado-desagrado", "atención-rechazo" y "nivel de activación".

Los modelos dimensionales de la emoción buscan conceptualizar las emociones humanas mediante la definición de su ubicación en dos o tres dimensiones. La mayoría de estos incorporan dimensiones de valencia y excitación o intensidad. Según estos, un único sistema neurofisiológico interconectado es responsable de todos los estados afectivos, lo que contrasta con las teorías de las emociones básicas, las cuales sugieren que diferentes emociones surgen de sistemas neuronales separados (Telles et al., 2013). Existen varios modelos dimensionales de la emoción, aunque solo algunos son aceptados como modelos dominantes en la actualidad. Entre los bidimensionales más destacados se encuentran el modelo circunflejo, el modelo vectorial y el modelo de Activación Positiva - Activación Negativa (PANA).

1.6.1. Modelo vectorial

El modelo vectorial de la emoción fue presentado en 1992 como un modelo bidimensional que consiste en vectores apuntando en dos direcciones, lo que se asemeja a la forma de un "boomerang". Este modelo asume que siempre hay una

dimensión subyacente de excitación y que la valencia determina la dirección en la que se ubica una emoción específica (Rovella y Brusasca, 2018). Por ejemplo, una valencia positiva desplazaría la emoción hacia arriba en el vector superior, mientras que una valencia negativa desplazaría la emoción hacia abajo en el vector inferior. En este modelo, los estados emocionales de alta excitación se diferencian por su valencia, mientras que los estados de baja excitación son más neutrales y se representan cerca del punto de encuentro de los vectores. Los modelos vectoriales se han utilizado principalmente para evaluar estímulos de palabras e imágenes.

1.6.2. Modelo activación positiva – activación negativa

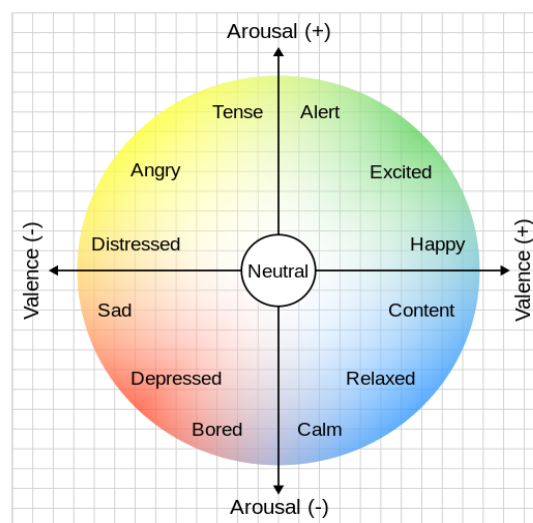
El modelo "*consensual*" de emoción, conocido como Activación Positiva - Activación Negativa (PANA), fue creado originalmente en 1985 por Watson y Tellegen. Este sostiene que el afecto positivo y el afecto negativo son dos sistemas independientes. Al igual que en el modelo vectorial, los estados emocionales con mayor excitación suelen estar definidos por su valencia, mientras que los estados con baja excitación tienden a ser más neutrales en términos de valencia (Frausto y Patiño, 2021). En el modelo PANA, el eje vertical representa el afecto positivo en un continuo que va desde bajo hasta alto, mientras que el eje horizontal representa el afecto negativo en un continuo que va desde bajo hasta alto. Las dimensiones de valencia y excitación se encuentran en una rotación de 45 grados sobre estos ejes.

1.6.3. Modelo circunflejo

El modelo circunflejo de la emoción, desarrollado por Russell, propone que las emociones se distribuyen en un espacio circular bidimensional que incluye las dimensiones de excitación y valencia. La excitación se sitúa en el eje vertical mientras que la valencia se ubica en el eje horizontal. El centro del círculo

representa una valencia neutra y un nivel medio de excitación. Cualquier estado emocional puede representarse en cualquier nivel de valencia y excitación, o en un nivel neutro de uno o ambos factores, según este modelo (Rovella y Brusasca, 2018). El modelo circunflejo ha sido utilizado para evaluar estímulos de palabras emocionales, expresiones faciales emocionales y estados afectivos. Russell y Lisa Feldman Barrett han descrito su modelo circunflejo modificado como representativo del afecto central, o los sentimientos más elementales que no están necesariamente dirigidos hacia nada en particular. Los diferentes episodios emocionales prototípicos, o emociones claras que son evocadas o dirigidas por objetos específicos, pueden ser representados en el círculo, según sus niveles de excitación y placer.

Figura 1. Modelo circunflejo que evalúa estímulos de palabras emocionales



Fuente: Wikiwand (2023)

1.6.4. Modelo de Plutchik

Plutchik propone un modelo tridimensional que combina elementos de las categorías básicas y las teorías dimensionales de las emociones. En este modelo, las emociones se organizan en círculos concéntricos, donde los círculos internos representan emociones más básicas y los círculos externos, emociones más complejas que surgen de la combinación de las emociones del círculo interno (Alabau, 2019). Al igual que el modelo de Russell, el modelo de Plutchik se basa en una representación circunfleja, donde las palabras emocionales se grafican en función de su similitud. Este incluye numerosas emociones que varían en intensidad y se pueden combinar de varias maneras para formar díadas emocionales.

1.6.5. Modelo PAD de estado emocional

El modelo psicológico PAD, creado por Mehrabian y Russell, es utilizado para medir y describir estados emocionales. Este modelo se basa en tres dimensiones numéricas que representan todas las emociones: Placer, Excitación y Dominancia (Carrasquer Garcia, 2016). La dimensión del Placer-Displacer se encarga de medir el nivel de agrado o desagrado de una emoción. Por ejemplo, tanto la ira como el miedo son emociones desagradables y puntúan alto en la escala de desagrado, mientras que la alegría es una emoción placentera.

La Escala de Excitación-Nonarousal se enfoca en medir el nivel de energía o somnolencia que uno experimenta, en lugar de la intensidad de la emoción. Es posible que el dolor y la depresión sean emociones intensas, pero con baja excitación. A pesar de que la ira y el aburrimiento son emociones desagradables, la ira es más intensa o tiene un mayor nivel de excitación. Por otro lado, el aburrimiento también es una emoción desagradable, pero tiene un bajo nivel de

excitación. Por su parte, la Escala de Dominio-Sumisión mide la naturaleza controladora y dominante de la emoción. Por ejemplo, aunque tanto el miedo como la ira son emociones desagradables, la ira es dominante mientras que el miedo es sumiso.

1.7. RELACIÓN ENTRE EMOCIONES E INTELIGENCIA

La relación entre emociones e inteligencia es compleja y multifacética. Las emociones y la inteligencia son dos aspectos fundamentales de la vida humana que están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente (Arango-Caramelo, 2017).

Por un lado, las emociones pueden influir en la capacidad de una persona para utilizar su inteligencia de manera efectiva. Las emociones fuertes pueden distraer la atención y disminuir la capacidad de una persona para concentrarse y tomar decisiones racionales (Cantero, 2020). Por otro lado, las emociones positivas pueden mejorar el rendimiento cognitivo y la capacidad de pensar creativamente.

Por otro lado, la inteligencia también puede influir en la forma en que una persona maneja sus emociones. Las personas con un alto nivel de inteligencia emocional (IE) tienen una mayor habilidad para reconocer y comprender sus propias emociones, así como las emociones de los demás. Esto les permite manejar mejor el estrés, resolver conflictos de manera efectiva y establecer relaciones interpersonales saludables (Gallego-Tavera et al., 2021).

En general, la relación entre emociones e inteligencia es bidireccional y compleja, y ambos aspectos son importantes para el bienestar emocional y cognitivo de una persona. Una persona equilibrada en ambos aspectos puede manejar mejor las situaciones difíciles y disfrutar de una vida plena y satisfactoria.

Para empezar, EQ e IQ son diferentes. Según Goleman, autor de *Inteligencia Emocional*, EQ se refiere a la habilidad de una persona para percibir y evaluar las emociones propias y ajenas, y utilizar la información emocional para guiar el pensamiento y el comportamiento. Por otro lado, IQ es un puntaje obtenido a partir de pruebas diseñadas para evaluar la inteligencia humana (David y Congleton, 2013). Existen teorías que sugieren correlación, otras que no encuentran relación alguna. La primera diferencia radica en que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de manejar sus propias emociones de manera efectiva y saben cómo controlarse a sí mismas cuando enfrentan problemas o desafíos.

Son capaces de comunicar de manera apropiada sus emociones para evitar dañarse a sí mismos o a los demás. De manera opuesta, las personas con baja inteligencia emocional son incapaces de manejar adecuadamente sus emociones negativas, y en lugar de gestionirlas suelen actuar impulsivamente sin pensar en las consecuencias. Otra diferencia entre EQ e IQ es que aquellos con alto EQ tienden a ser buenos oyentes, mientras que aquellos con alto IQ suelen hablar más y escuchar menos (Correa-Vázquez, 2021). Las personas con alto EQ entienden las emociones y pensamientos de los demás, lo que les permite comprender fácilmente lo que están diciendo. Por el contrario, quienes tienen un alto IQ prefieren hablar acerca de sus propios intereses en lugar de escuchar lo que dicen los demás. La tercera diferencia entre EQ e IQ es que las personas con alta inteligencia emocional son conscientes de sus fortalezas y debilidades, mientras que las personas con alta inteligencia intelectual creen que solo poseen fortalezas y no tienen debilidades.

La Inteligencia Emocional ha suscitado gran interés en los últimos años, especialmente entre aquellos interesados en el crecimiento personal y el desarrollo emocional. A pesar de no ser una habilidad medible como el coeficiente intelectual, sigue siendo fundamental para nuestro bienestar y éxito diario, ya que se refiere a

nuestra capacidad para gestionar nuestras emociones, relaciones y estrés de manera efectiva, y de percibir con precisión cómo se sienten los demás (Fregoso-Bailón, 2013). La Inteligencia Emocional ha sido relacionada con muchos resultados positivos, como un mayor rendimiento en el trabajo, mejores habilidades de liderazgo y una mejor salud (Olaleye y Lekunze, 2024). La Inteligencia Emocional ha suscitado gran interés en los últimos años, especialmente entre aquellos interesados en el crecimiento personal y el desarrollo emocional. A pesar de no ser una habilidad medible como el coeficiente intelectual, sigue siendo esencial para nuestro bienestar y éxito diario (da Sila et al., 2025).

La inteligencia emocional hace referencia a nuestra capacidad para gestionar nuestras emociones, relaciones y estrés de manera efectiva, así como a percibir con precisión los sentimientos de los demás. Se ha asociado con varios beneficios, como un mejor rendimiento laboral, habilidades de liderazgo superiores y mejor salud. En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual, se puede decir que ambos son necesarios para un funcionamiento óptimo. Sin embargo, existe evidencia que sugiere que las personas que tienen altos niveles de ambos tienden a desempeñarse aún mejor que aquellas que sobresalen solo en una o dos áreas de la vida (Mesa Jacobo, 2015).

Por ejemplo, la investigación indica que las personas con habilidades sólidas de inteligencia emocional suelen obtener buenos resultados en las pruebas de capacidad cognitiva (CI). Esto sugiere que, aunque es posible ser bueno en uno sin ser bueno en el otro, tener niveles más elevados de ambos suele conducir a un mayor éxito general. Como se mencionó previamente, una habilidad clave de la inteligencia emocional es la capacidad de percibir con precisión cómo se sienten los demás (Paavola, 2017).

1.8. INTELIGENCIA EMOCIONAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La inteligencia se define como la capacidad de aprender de la experiencia y de adaptarse, moldear y seleccionar entornos. Hay dos enfoques para caracterizarla: uno orientado en habilidades específicas y otro en generalidad y adaptabilidad. La inteligencia implica lograr altas habilidades en muchas tareas y adaptarse a un amplio rango de entornos. Generalmente, la inteligencia se mide a través de pruebas de coeficiente intelectual (Chollet, 2019). La inteligencia está directamente relacionada con el individuo y se considera un criterio importante para el éxito académico (Peng & Kievit, 2020). Las personas con alta inteligencia han desarrollado habilidades de razonamiento. Aunque este puede ser un factor determinante del éxito académico, no es suficiente para que las empresas lo consideren como único criterio para el éxito.

Aunque se requieren varias habilidades, se esperan que los empleados posean competencias clave, tales como la capacidad para gestionar relaciones interpersonales, conocimientos administrativos, pensamiento crítico, comunicación efectiva, creatividad, capacidad de colaborar, aprendizaje continuo y perspectiva digital (Koehorst et al., 2021). Por lo tanto, la inteligencia puede ser determinante para el éxito académico y personal del individuo, pero no es suficiente como criterio único para el éxito en el ámbito empresarial. Sin embargo la inteligencia emocional no se mide mediante pruebas, sino que hace hincapié en las emociones de los individuos y en su capacidad para entender, gestionar y controlar las emociones y mostrar empatía. Comprender, evaluar y manejar las emociones de los demás, así como las propias, es una característica esencial de las personas con inteligencia emocional (Van Laar et al., 2017).

En la literatura de gestión, particularmente en el periodo neoclásico, se destaca la relevancia de los grupos sociales y las normas debido a la importancia

que se le otorgaba a los seres humanos (Wolff y Resnick, 2024). En este periodo, también se analizó la influencia de los sentimientos, pensamientos y actitudes de las personas en las relaciones grupales. En cuanto a las relaciones entre grupos, es esencial para la efectividad del grupo que los individuos sean capaces de manejar sus emociones, entender las emociones de los demás miembros del grupo y desarrollar comportamientos adecuados en consecuencia. Actualmente, la importancia de la inteligencia emocional está emergiendo en los equipos de trabajo y en la interacción entre ellos (Sierra y Jardón, 2025). Asimismo, en lo que respecta a las relaciones con los clientes, es fundamental que los empleados comprendan y evalúen las emociones de los clientes y actúen en consecuencia para garantizar su satisfacción. Las emociones se consideran importantes en los negocios que tienen un liderazgo centrado en la persona, ya que esto busca alcanzar un alto rendimiento empresarial basado en el bienestar y la felicidad de los trabajadores.

La inteligencia artificial (IA) y la inteligencia emocional (IE) son dos conceptos que, aunque pueden parecer opuestos, tienen sus propias características y beneficios. La IA es un campo de la informática que se centra en la creación de sistemas que pueden realizar tareas que, de otra manera, requerirían la intervención humana. La IA se basa en la programación de algoritmos y sistemas que pueden procesar grandes cantidades de datos y aprender de ellos para realizar tareas específicas (Özcan, 2019). Las aplicaciones de la IA son cada vez más comunes en áreas como la medicina, la seguridad, la logística y el entretenimiento.

Por otro lado, la IE es la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones y las emociones de los demás. La IE incluye habilidades como la empatía, la motivación, la gestión del estrés y la capacidad de comunicarse efectivamente (De Cremer y Kasparov, 2021). La IE se ha vuelto cada vez más importante en el mundo empresarial, ya que se ha demostrado que los

líderes con habilidades emocionales fuertes tienen un mayor éxito en el liderazgo de equipos y empresas.

La inteligencia emocional es necesaria para comprender las emociones de los trabajadores, saber qué sienten y empatizar con ellas. En cambio, la inteligencia artificial se refiere a las máquinas que pueden pensar como los humanos y encontrar soluciones (Verma, 2018). A primera vista, la IA y la IE pueden parecer conceptos muy diferentes. La IA se centra en la automatización de tareas y la toma de decisiones basadas en datos, mientras que la IE se centra en las habilidades sociales y emocionales.

Sin embargo, ambas tienen un impacto significativo en el mundo empresarial y en la sociedad en general. La IA tiene la capacidad de procesar grandes cantidades de datos y tomar decisiones basadas en ellos, lo que permite a las empresas ser más eficientes y tomar decisiones informadas. Por ejemplo, los sistemas de IA pueden analizar grandes cantidades de datos de mercado para ayudar a las empresas a tomar decisiones de inversión informadas. Además, la IA puede automatizar tareas repetitivas y mejorar la calidad de los productos o servicios. Por ejemplo, los sistemas de IA pueden revisar miles de líneas de código para detectar errores, lo que ahorra tiempo y reduce los errores humanos. Por otro lado, la IE es cada vez más importante en el mundo empresarial. Las habilidades emocionales fuertes, como la empatía y la capacidad de comunicación, son esenciales para liderar equipos y gestionar situaciones difíciles. Las empresas que fomentan el desarrollo de habilidades emocionales en sus empleados tienen una mayor retención de empleados y un mayor éxito en el mercado. Además, la IE puede mejorar la calidad de las relaciones comerciales y mejorar el compromiso de los empleados.

Las máquinas pueden resolver múltiples problemas proporcionando la función de aprendizaje automático y adaptándose a nuevas situaciones. En síntesis, la inteligencia artificial realiza funciones que la inteligencia humana puede llevar a cabo. Con la Industria 4.0, la inteligencia artificial ha comenzado a aumentar su presencia en el mundo empresarial (Kurt, 2019). Actualmente, la robotización y la mecanización en el proceso productivo están surgiendo en múltiples sectores distintos. La IA se aplica con frecuencia en áreas como la banca, la logística, la salud, el turismo y las telecomunicaciones. Diferentes sectores pueden lograr eficiencia en los procesos de negocio gracias a la inteligencia artificial existente (Buntak et al., 2021). Es la inteligencia humana la que crea la inteligencia artificial. Por lo tanto, es fundamental aprovechar la inteligencia humana para utilizar y dirigir la inteligencia artificial de forma correcta, eficiente y efectiva. En este punto, además de las habilidades técnicas y digitales de las personas, es importante contar con la capacidad para utilizar y planificar la inteligencia artificial.

Entonces, la inteligencia emocional es la capacidad de evaluar las emociones propias y ajenas, manejarlas y utilizarlas efectivamente. Aquellas personas que han desarrollado su inteligencia emocional pueden utilizar sus emociones para dirigir su pensamiento y comportamiento, y ser capaces de comprender sus propios sentimientos y los de los demás de manera precisa (Drigas & Papoutsis, 2018). Otra definición de la inteligencia emocional incluye la autoconciencia, la automotivación, la empatía, el desarrollo de habilidades sociales, así como la regulación de las propias emociones. La inteligencia emocional puede ayudar a las personas a mantenerse fuertes enfocándose en sus emociones positivas al enfrentar dificultades y obstáculos; también puede tener un impacto positivo en la regulación y control de las emociones negativas. La inteligencia emocional permite a las personas regular sus emociones y tener una comunicación efectiva con los demás.

Cuando se notan los sentimientos de los demás y se establece empática, resulta más fácil mostrar un comportamiento adecuado (Petrovici y Obrescu, 2014).

La inteligencia emocional es crucial en cualquier entorno en el que haya personas interactuando. En el mundo empresarial, la inteligencia emocional es esencial para que los empleados puedan entenderse mutuamente, cooperar y compartir sentimientos comunes mientras trabajan juntos en el mismo entorno. En muchos sectores, el trabajo en equipo implica una comunicación mutua intensa, cooperación y apoyo (Assbeihat, 2016). Dado que los empleados experimentan diferentes emociones durante la comunicación, es importante que puedan controlar estas emociones y mostrar las emociones apropiadas para que el trabajo se realice de manera efectiva.

Es importante destacar que, debido a la pandemia de COVID-19, muchas empresas han cambiado sus entornos de trabajo físicos por sistemas de trabajo remoto. Con el COVID-19, las empresas han adoptado el trabajo flexible y han preferido herramientas de comunicación digital para realizar reuniones y capacitaciones, y han dado más oportunidades de autonomía y creatividad a sus empleados (Wang et al., 2021). Los esfuerzos de digitalización también se aceleraron con el COVID-19 y se han convertido en la realidad básica de las empresas.

Con la llegada del COVID-19, las empresas que antes llevaban a cabo la transformación digital de manera lenta, han acelerado este proceso y han implementado sistemas de trabajo remoto a través de herramientas digitales para ahorrar costos (Stalmachova et al., 2022). Sin embargo, es importante tener en cuenta que para algunos sectores, como la salud, el turismo, la construcción, la agricultura, el alojamiento y el comercio minorista, el trabajo remoto a través de herramientas digitales puede no ser efectivo. Además, en las empresas

manufactureras, donde existe un entorno físico de trabajo, la comunicación y las relaciones humanas seguirán siendo importantes.

En la era digital, no es suficiente que los empleados tengan solo habilidades laborales y continuidad laboral. Además de estas habilidades, es necesario que los empleados tengan competencias digitales según las condiciones actuales. En todos los sectores, la inteligencia emocional y la inteligencia digital son igualmente importantes para los empleados.

En relación con el rendimiento empresarial, se requiere que los empleados tengan habilidades analíticas, un enfoque en la innovación abierta, pensamiento de diseño y preparación de software de gestión empresarial innovador (Dobni et al., 2022). La gestión de recursos de conocimiento es esencial tanto para las pymes como para las grandes empresas y es necesario saber cómo obtener, compartir y utilizar el conocimiento (Wang y Yang, 2016). La capacidad y el deseo de aprender de los empleados facilitan el uso creativo del conocimiento y las herramientas digitales, lo que resulta en innovaciones que mejoran la creatividad y, por lo tanto, el desempeño empresarial (Sutanto, 2017). Para preparar a los niños para la era digital y el uso adecuado y eficiente de las herramientas digitales, se debe desarrollar su inteligencia digital. La inteligencia digital se refiere a la capacidad de los ciudadanos digitales para ganar habilidades técnicas y socioemocionales necesarias para ser efectivos y adaptables, especialmente para los grupos vulnerables, como los niños.

Los factores principales de la ciudadanía digital son la identidad, la administración del tiempo de pantalla, la prevención del acoso cibernético, la protección, la empatía en línea, la administración de la huella digital, el pensamiento crítico y la privacidad. Para tener éxito en estos indicadores, se necesitan habilidades emocionales como la autoconciencia, autogestión, conciencia

social y gestión de relaciones. Para adquirir competencias digitales, es necesario desarrollar la inteligencia emocional a través de habilidades socioemocionales tanto en las empresas como en los empleados. Las habilidades socioemocionales también están relacionadas con la inteligencia emocional, la cual es importante para la adaptación y la apertura a la innovación necesarias en la era digital por los empleados (Gómez y Ang, 2021).

En el proceso de digitalización, es posible que los empleados necesiten comunicarse con otros compañeros para resolver problemas que surjan en herramientas digitales o situaciones que requieran colaboración. Aunque las habilidades digitales son personales, la inteligencia emocional sigue siendo importante debido a la necesidad de una comunicación efectiva con otros colegas. Los empleados con inteligencia emocional pueden planificar procesos digitales de manera más eficiente y adaptarse más rápido al establecer una comunicación saludable y al ser conscientes de las necesidades de los demás (Elena y Nikolay, 2019). Según algunos expertos, a medida que la digitalización y la inteligencia artificial se integren cada vez más a la vida empresarial, se volverá aún más importante tener habilidades socioemocionales para adaptarse a los cambios en los roles comerciales, las expectativas de las organizaciones y las habilidades sociales y emocionales. Por lo tanto, la inteligencia emocional debe ser considerada un factor clave en el proceso de cambio empresarial y la adaptación de los procesos comerciales a las condiciones actuales.

El Instituto de Investigación Capgemini (2019) realizó un estudio enfocado en ejecutivos y no ejecutivos que trabajan en diferentes países y grupos ocupacionales. Se les preguntó sobre la importancia de la inteligencia emocional en el futuro debido al aumento de la inteligencia artificial y la automatización. Un porcentaje significativo, el 74% de los ejecutivos y el 58% de los no ejecutivos,

consideró la inteligencia emocional como necesaria. Asimismo, se encontró que el 36% de los ejecutivos y el 24% de los no ejecutivos creyeron que la inteligencia emocional sería una habilidad necesaria para las empresas en los próximos 1 a 3 años, mientras que un 25% de los ejecutivos y un 17% de los no ejecutivos indicaron que la inteligencia emocional sería necesaria en los próximos 3 a 5 años. Con el avance de la digitalización y la automatización en los procesos y roles de trabajo, se espera que la demanda de habilidades sociales y emocionales, como la inteligencia emocional, aumente gradualmente. Es por eso que el 77% de los ejecutivos cree que los empleados deben desarrollar sus habilidades para adaptarse a sus trabajos digitalizados y al impacto que las innovaciones tecnológicas tendrán en ellos.

LexisNexis realizó otro estudio para corroborar estos hallazgos. La compañía, especializada en soluciones de riesgos, investigó sobre la industria del seguro y cómo la automatización está llevando a una mayor eficiencia en la entrega de servicios a los clientes. Aunque los consumidores están satisfechos con las aplicaciones de automatización, también expresaron su deseo de comunicarse con un representante en vivo. Como resultado, las empresas digitales han comenzado a ofrecer opciones de representación en vivo para sus clientes. Se ha argumentado que la empatía es clave para la satisfacción del cliente, y que los representantes en vivo deben recibir capacitación en este sentido. Beck y Libert (2017) sostienen que la digitalización y la inteligencia artificial mejoran la eficiencia en los procesos y reducen costos, pero no pueden cubrir todas las áreas necesarias. Aunque las herramientas digitales pueden ser excepcionalmente eficientes, hay habilidades que solo pueden ser realizadas por personas. Por ejemplo, una máquina inteligente puede diagnosticar una enfermedad y proporcionar un tratamiento, sin embargo, se necesita una persona para entender la situación del paciente en su totalidad.

Dado que esta premisa es aplicable a muchos otros sectores, es recomendable desarrollar la inteligencia emocional tanto como la inteligencia digital y cambiar a áreas en las que los procesos digitales y las máquinas no puedan llenar.

Bhuvaneswari y Vijayakumar (2021) propusieron una recomendación para reforzar los resultados de la investigación al mirar el tema desde el punto de vista de posibles empleados. Se establece que para tener éxito en el mundo empresarial, los graduados deben poseer habilidades clave en tecnologías de la información y sistemas informáticos, así como también talentos notables en comunicación e inteligencia emocional. Otra manifestación de la inteligencia emocional en los procesos digitales se presenta en las plataformas en línea, donde es fundamental para establecer buenas relaciones con clientes, proveedores, empleados y demás partes interesadas en entornos virtuales. El impacto de la inteligencia emocional es vital tanto en entornos virtuales como en los internos y externos de las empresas físicas. Este fenómeno es conocido como inteligencia emocional digital, lo cual significa comprender las emociones de los demás, gestionar tus propias emociones y usar las emociones en todo tipo de comunicaciones y relaciones humanas que se experimentan a través de las plataformas en línea (Oluwatofunmi & Amietsenwu, 2019).

La manifestación de la inteligencia emocional se hace evidente a través de las herramientas de comunicación digital. Para que la comunicación en las plataformas en línea sea sólida, es crucial que los empleados posean tanto inteligencia emocional como inteligencia digital. Dentro de este marco, es fundamental que los trabajadores cuenten con inteligencia digital para gestionar adecuadamente las plataformas en línea y abordar cualquier posible falla. Además de la necesidad de inteligencia emocional e inteligencia digital en las plataformas en línea, se destaca la necesidad de estas habilidades en la comunicación, los procesos de negocios, los

enfoques innovadores, la creatividad y las formas de hacer el trabajo que pueden surgir en cualquier tipo de sistema de trabajo físico y remoto en las empresas. Ante esto, resulta un desafío separar la inteligencia emocional y la inteligencia digital y evaluarlas de forma independiente en las actuales condiciones. Mientras que la inteligencia digital está ganando terreno en los modelos de negocios actuales y en las nuevas tendencias, es crucial tener en cuenta que tanto la inteligencia emocional como la inteligencia digital desempeñarán un papel importante tanto para los empleados como para los empleadores en los entornos empresariales tanto físicos como digitales.

1.9. REGULACIÓN Y CONTROL EMOCIONAL

La regulación emocional se define como el conjunto de procesos que influyen en las emociones que una persona experimenta y expresa, en qué momento y de qué manera. Esta habilidad permite a una persona ajustar sus emociones a las situaciones del entorno, así como controlar, limitar y dirigir las emociones desagradables para evitar interferencias en el funcionamiento personal (Fleming, 2016). Aunque la regulación emocional puede ser interpretada de distintas formas, su alcance abarca la capacidad de responder a demandas estresantes y experiencias emocionales de manera socialmente aceptable, adaptativa y flexible.

Esta habilidad incluye el manejo de las emociones negativas y las reacciones emocionales, la reflexión sobre el origen de la emoción, la elección de la reacción adecuada y la capacidad de posponer la gratificación inmediata. Por tanto, la regulación emocional influye tanto en el comportamiento externo como en el bienestar interno de una persona (Jones y Doolittle, 2017). En este contexto, destaca el hecho de que la claridad emocional parece ser opuesta a la ambivalencia emocional. La claridad emocional es un concepto clave en el experimento en el que

primero se indujeron estados de ánimo negativos y luego se analizó su recuperación. Esta se identificó como un requisito previo para el manejo efectivo del estado de ánimo, es decir, las personas que comprenden sus emociones de manera clara pueden encontrar rápidamente estrategias para hacer frente al estrés y, por lo tanto, mitigar los efectos negativos de los eventos estresantes con mayor rapidez.

El ámbito de la regulación emocional se extiende a todos los componentes de las emociones, que están compuestas por un conjunto coherente de respuestas conductuales y fisiológicas con valencia y que son acompañadas por pensamientos y sentimientos específicos. Dado que la regulación emocional afecta a las emociones de las personas, es válido afirmar que sus efectos se pueden observar en todas las modalidades de respuesta emocional, incluyendo conductas, fisiología, pensamientos y sentimientos (Li et al., 2020).

Según teorías clásicas de la emoción, estas activan un patrón discreto de comportamiento, fisiología, pensamientos y sentimientos. No obstante, la evidencia disponible no apoya la existencia de estados emocionales discretos. En lugar de ello, la respuesta emocional parece organizarse en términos de dimensiones fundamentales, como la valencia, la excitación y la tendencia a evitar o acercarse a un objeto (Maldonado-Paniagua, 2021). Por consiguiente, es probable que la influencia de la regulación emocional sea de igual manera dimensional sobre los estados emocionales de las personas.

En otras palabras, la regulación de las emociones no se trata necesariamente de hacer que las personas entren o salgan de estados emocionales específicos como la ira, la tristeza o la alegría, sino de cambiar los estados emocionales en dimensiones como la valencia, la excitación y la evitación de acercamiento. La regulación emocional está estrechamente relacionada con la del estado de ánimo,

el afrontamiento del estrés y del afecto, aunque estos constructos tienen un considerable solapamiento sustantivo entre sí. El núcleo afectivo, que consiste en estados básicos de sentirse bien o mal con energía o enervado, se encuentra en el centro de todos los estados emocionales. Por lo tanto, la regulación de emociones específicas, estados de ánimo, estrés y afecto difuso tiene como objetivo cambiar el afecto central. Además, las fronteras empíricas entre estos diferentes constructos de emoción son muy difusas (Pangrazi y Beighle, 2019).

En vista de estas consideraciones, es más útil entender la regulación de la emoción en sentido amplio, como la gestión de todos los estados emocionales cargados, incluyendo las emociones discretas, el estado de ánimo, el estrés y el afecto. Aunque en el futuro puede ser posible establecer distinciones más precisas entre los diferentes tipos de estados emocionales que se regulan, actualmente una concepción amplia de la regulación emocional ofrece la mejor promesa para descubrir los principios fundamentales que subyacen a las diversas actividades de regulación emocional.

1.10. TRASTORNOS EMOCIONALES

Los trastornos emocionales son afecciones psicológicas que afectan la forma en que una persona siente, piensa y se comporta. Estos trastornos pueden ser causados por una variedad de factores, como experiencias traumáticas, trastornos genéticos y cambios químicos en el cerebro. Los trastornos emocionales pueden tener un impacto significativo en la vida de una persona, incluyendo sus relaciones, trabajo y calidad de vida (Romero-Ayuso et al., 2022).

Algunos ejemplos de trastornos emocionales incluyen:

- Depresión: Una afección que causa sentimientos persistentes de tristeza, pérdida de interés en actividades que antes eran placenteras, cambios en el

apetito y el sueño, pensamientos negativos recurrentes y, en casos graves, pensamientos suicidas (Kumar et al., 2012).

- Ansiedad: Una afección que causa preocupación excesiva y miedo intenso, incluso en situaciones que no son peligrosas. Los síntomas pueden incluir sudoración, palpitaciones, temblores y tensión muscular (Buur et al., 2025).
- Trastorno bipolar: Una afección que causa cambios extremos en el estado de ánimo, desde períodos de euforia y energía excesivas hasta estados de ánimo depresivos (Gencheva et al., 2025).
- Trastorno de estrés postraumático (TEPT): Una afección que puede desarrollarse después de una experiencia traumática, como un accidente grave o una violación. Los síntomas pueden incluir flashbacks, pesadillas, ansiedad y sentimientos de evitación (Brewin et al., 2025).
- Trastornos de la alimentación: Afecciones como la anorexia nerviosa, la bulimia nerviosa y el trastorno por atracón, que afectan la forma en que una persona come y su relación con la comida (Melisse y Dingemans, 2025).
- Trastornos de personalidad: Afecciones que afectan la forma en que una persona piensa, se siente y se comporta, y que pueden afectar su capacidad para relacionarse con los demás. Ejemplos incluyen el trastorno límite de la personalidad y el trastorno narcisista de la personalidad (Widiger y Smith, 2025).

En general, los trastornos emocionales leves tienen una buena probabilidad de recuperación, ya que a menudo aparecen en respuesta a un estrés identificable pero reparable. Por lo tanto, si persisten durante la adolescencia, es posible que haya una causa subyacente más grave. El síndrome del rechazo escolar es la dolencia que más posiblemente continúa desde la infancia temprana y puede reaparecer durante la transición de la escuela primaria a la secundaria, o al inicio

de la educación secundaria. Normalmente habrá un historial de dificultades de separación, como en el comienzo del jardín infantil o la escuela primaria, y/o una relación excesivamente dependiente entre el niño y los padres (Navarro, 2019). Durante la escuela secundaria, cuando el adolescente necesita más independencia, autonomía y asertividad, esto puede suponer un desafío demasiado grande para los adolescentes vulnerables.

1.11. AGILIDAD MENTAL

La agilidad mental es la capacidad de razonar y pensar con rapidez y eficacia, procesando y analizando información con flexibilidad y adaptabilidad. Implica resolver problemas de manera creativa, considerando múltiples perspectivas y adaptándose rápidamente a nuevas situaciones (Schelstraete y Lezcano, 2016).

Está relacionada con otras capacidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y la inteligencia fluida. Su desarrollo depende tanto de factores genéticos como ambientales y de la educación recibida.

La agilidad mental se basa en tres pilares fundamentales:

- Velocidad de procesamiento: capacidad de manejar la información con rapidez, realizando asociaciones, análisis y conectando ideas a gran velocidad. Es la base para poder pensar con agilidad.

- Atención selectiva: habilidad para centrar la atención en aspectos relevantes ignorando los irrelevantes, seleccionando la información a procesar en función de los objetivos y cambiando rápidamente de foco.

- Flexibilidad cognitiva: facilidad para cambiar de perspectiva e idear múltiples enfoques frente a una tarea, conectar ideas aparentemente inconexas y adaptarse a nuevos retos de forma dinámica.

La agilidad mental permite resolver problemas de forma rápida, creativa e innovadora a través de diferentes mecanismos cognitivos:

- Pensamiento lateral: uso de asociaciones inusitadas e ideas aparentemente ilógicas para generar nuevos enfoques.
- Asociación de ideas: conectar conceptos o pensamientos aparentemente inconexos para generar nuevas ideas.
- Reestructuración cognitiva: modificar las estructuras mentales para abordar una situación desde un enfoque diferente.
- Reorganización conceptual: reordenar los elementos de un problema para proponer soluciones originales.

La agilidad mental es una habilidad cognitiva que puede entrenarse y desarrollarse a lo largo de la vida mediante prácticas y ejercicios específicos. Su mejora puede traducirse en mayor creatividad, innovación y capacidad resolutive frente a los retos continuos que plantea la vida actual. Las personas con una mayor agilidad mental suelen ser más flexibles mentalmente, adaptables al cambio y capaces de asimilar nuevos conocimientos con mayor facilidad. Se trata de una característica muy valorada en la sociedad actual.

1.11.1. Factores que influyen en la agilidad mental

La agilidad mental depende de una combinación de factores tanto innatos como adquiridos a lo largo de la vida (García, 2022). Los principales son:

- Factores genéticos: La herencia juega un papel importante en el nivel de agilidad mental. Algunos estudios sugieren que aproximadamente el 40-50% de la variabilidad en esta capacidad cognitiva es de origen genético. Las personas nacen con diferentes predisposiciones neurobiológicas que marcan su potencial básico de agilidad mental.
- Capacidad intelectual: Personas con una mayor inteligencia general tienden a desarrollar una mayor agilidad mental. Esto se debe a que procesan y analizan la información de forma más eficaz, gracias a sus mayores habilidades cognitivas. Sin embargo, la inteligencia no lo determina todo, ya que otros factores también influyen.
- Salud cerebral: Tanto las enfermedades neurodegenerativas como las traumáticas dañan estructuras cerebrales que soportan la agilidad mental, como la corteza prefrontal y las redes neuronales. Por ello, mantener un buen estado neurológico es crucial para una alta agilidad mental.
- Estilo de vida: Hábitos como dormir y comer bien, hacer ejercicio regularmente y mantener la mente activa a diario fortalecen las redes neuronales y favorecen la agilidad mental a lo largo de la vida. Por el contrario, consumir tóxicos como el alcohol y el tabaco o llevar un estilo de vida sedentario la merman.
- Educación y estimulación cognitiva: Un entorno educativo estimulante que favorece el desarrollo armónico de las capacidades cognitivas ayuda a mejorar la agilidad mental. Asimismo, la práctica continua de actividades que entrenan las habilidades mentales, como los rompecabezas, los juegos de palabras, etc., la fortalece con el tiempo.
- Autocontrol emocional: Emociones negativas como la ansiedad, el estrés y la frustración obstaculizan el pensamiento ágil, mientras que el control

emocional y la positividad lo favorecen. Por ello, desarrollar estrategias para gestionar bien las emociones también influye en la agilidad mental.

- Factores sociales: El estrato socioeconómico, el soporte social y familiares adecuados, así como la realización de actividades que estimulan la mente en compañía de otros favorecen el desarrollo y mantenimiento de una alta agilidad mental.

En el mismo sentido, la agilidad mental depende de una combinación compleja de factores, tanto innatos como adquiridos a lo largo de la vida (Ab Jalil et al., 2022). Aunque ciertas predisposiciones genéticas marcan un límite, sus niveles se pueden mejorar considerablemente mediante un estilo de vida saludable, la educación, el control emocional y el entrenamiento cognitivo direccionado. Es importante estar atentos a todos estos factores ya que, influyendo en su conjunto, son los que permiten desarrollar y mantener una mente realmente ágil.

1.11.2. Entrenamiento de la agilidad mental

La agilidad mental es una habilidad cognitiva que se puede mejorar mediante la realización de ejercicios y actividades dirigidos a entrenar sus componentes principales: la velocidad de procesamiento, la atención selectiva y la flexibilidad cognitiva (Tarqui-Silva, 2021).

Entre las actividades recomendadas para mejorar la agilidad mental destacan:

- Rompecabezas: requieren resolver problemas mediante ensayo-error, analizar patrones e inferir reglas. Esto entrena la velocidad mental, la atención visual-espacial y la perseverancia en la tarea.

- Juegos de palabras y acertijos lógicos: fomentan asociar ideas y conceptos de forma original usando sinónimos, homófonos, anagramas, etc. Mejoran la fluidez verbal, la creatividad y la flexibilidad cognitiva.
- Juegos de memoria: estimulan la capacidad de retención y recuperación de información. La repetición regular de estos juegos mejora progresivamente la memoria de trabajo y la atención selectiva.
- Practicar un instrumento musical: el aprendizaje y ejercitación técnica de un instrumento acelera los procesos neuronales implicados en coordinar movimientos y secuencias. Esto mejora varias funciones cognitivas como la coordinación visomotriz y la sincronización temporal.
- Leer libros diversos: la lectura de distintos géneros literarios estimula continuamente las redes neuronales que soportan la agilidad mental. Cuanto más rica y variada sea la biblioteca de una persona, mayor flexibilidad cognitiva desarrolla.
- Matemática recreativa: resolver ejercicios, adivinanzas y puzles matemáticos sin ayuda de calculadora exige desarrollar modelos mentales cada vez más complejos. Esto aumenta la velocidad, precisión y alcance del pensamiento lógico-matemático.
- Hablar en público o en otro idioma: supone pensar rápidamente mientras se habla, seleccionar las palabras precisas y cambiar dinámicamente de registros lingüísticos. Todo ello entrena la velocidad de procesamiento verbal, la atención y la flexibilidad cognitiva.
- Videojuegos que estimulan las habilidades cognitivas: existen videojuegos diseñados específicamente para mejorar funciones ejecutivas como la atención, la toma de decisiones o la coordinación visoespacial. Practicados con regularidad pueden ayudar a mejorar la agilidad mental.

- Prácticas de mindfulness y meditación: reducen el estrés y la ansiedad, mejorando el control emocional (López-Salvador et al., 2021). Esto permite aprovechar al máximo las actividades de entrenamiento cognitivo, maximizando sus efectos en la agilidad mental.

Mediante la realización regular de ejercicios mentales que requieran pensamiento rápido, resolución creativa de problemas y flexibilidad cognitiva, las personas pueden entrenar progresivamente su agilidad mental (Rodán-González, 2019). Cuanto más variadas e integradoras sean las actividades, mejorarán de forma integral esta importante capacidad cognitiva. La constancia y disciplina resultan fundamentales, pero el progreso es posible con práctica continuada.

1.12. LA AGILIDAD MENTAL Y SU RELACIÓN CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La agilidad mental se refiere a la capacidad de procesar y analizar la información de forma rápida, flexible y creativa (Munene, 2014). Involucra habilidades cognitivas como la atención, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva.

La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de percibir, entender y gestionar las propias emociones y las de los demás de forma efectiva y adaptativa. Involucra habilidades como la autoregulación emocional, la empatía y la motivación.

Aunque se tratan de constructos distintos, agilidad mental e inteligencia emocional están estrechamente relacionadas (Pazhouhan et al., 2019):

- Las emociones influyen en el pensamiento: emociones positivas como la tranquilidad y el entusiasmo mejoran el rendimiento cognitivo, aumentando la creatividad y la resolución de problemas. En cambio,

emociones negativas como el estrés y la ansiedad disminuyen la agilidad mental.

- El control emocional mejora el rendimiento cognitivo: las personas con mayor inteligencia emocional, capaces de regular mejor sus emociones, suelen demostrar mayor agilidad mental. Pueden enfocar mejor su atención y pensar con mayor claridad.
- Las habilidades cognitivas apoyan la autorregulación emocional: habilidades como la flexibilidad cognitiva y la atención selectiva ayudan a detectar y gestionar emociones disfuncionales, aumentando la inteligencia emocional.
- Ambas mejoran con la edad: tanto la agilidad mental como la inteligencia emocional tienden a aumentar durante la juventud y después declinan gradualmente en la vejez. Pero se pueden optimizar mediante el autoconocimiento y el entrenamiento.
- Ambas contribuyen al bienestar: niveles óptimos de agilidad mental e inteligencia emocional están relacionados con una mayor satisfacción vital, realización personal y capacidad de afrontamiento ante los retos.

La agilidad mental y la inteligencia emocional están interconectadas de forma bidireccional: por un lado, emociones positivas y control emocional pueden aumentar el rendimiento cognitivo; y por otro, habilidades cognitivas pueden mejorar la autorregulación emocional (Inga, 2021).

El desarrollo armónico de ambas es clave para aprovechar plenamente el potencial humano. Personas con altos niveles tanto de agilidad mental como de inteligencia emocional tienden a ser más creativas, innovadoras, flexibles y hábiles para afrontar los retos de la vida de forma adaptativa (Hogeveen et al., 2016).

1.13. MÉTODOS PARA MEDIR LA AGILIDAD MENTAL

La agilidad mental es la capacidad de pensar rápido y procesar información de manera eficiente. Existen varios métodos para evaluar y medir la agilidad mental de una persona (ver Tabla 1 para una comparación resumida).

Tabla 1. Clasificación de métodos para medir la agilidad mental

Categoría	Método	Qué mide	Aplicación típica	Ventajas	Limitaciones
Evaluación neuropsicológica	Matrices progresivas de Raven	Razonamiento abstracto, inteligencia fluida (Gf)	Niños y adultos; diagnóstico de trastornos intelectuales o académicos	Fácil y rápida de aplicar; estímulos visuales atractivos	Limitada para evaluaciones grupales masivas
	Test de Stroop	Atención selectiva, inhibición, velocidad de procesamiento	Pacientes con TDAH, lesiones cerebrales, enfermedades neurodegenerativas	Evalúa múltiples funciones ejecutivas; versión Golden estandarizada en España	Resultados complejos de interpretar por múltiples procesos cognitivos implicados
	Test de fluidez verbal	Memoria semántica, acceso léxico, flexibilidad cognitiva	Detección de demencia o deterioro cognitivo	Breve y útil en contextos clínicos no especializados	Menos preciso en aislamiento; requiere complementarse con otras pruebas

	Trail Making Test (TMT)	Velocidad de procesamiento, flexibilidad cognitiva, atención visual	Diagnóstico de daño cerebral (especialmente lóbulo frontal) y demencia	de	Simple y rápido (5-30 min); sensible a disfunciones ejecutivas	Poca especificidad para diferenciar tipos de lesiones cerebrales
Pruebas cognitivas	Escala de Wechsler (WISC-V)	Comprensión verbal, razonamiento fluido, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento	Evaluación de inteligencia en niños (6-16 años) y adultos (WAIS)	de	Amplia cobertura de habilidades; estandarizada y actualizada (efecto Flynn)	Larga duración (45-65 min); requiere administración profesional
	Woodcock-Johnson (WJ IV)	Habilidades cognitivas CHC (p. ej., Gf, Gc), rendimiento académico	Identificación de dificultades de aprendizaje o superdotación	de	Basada en teoría CHC; o amplio rango de edades (2 años-adulthood)	Complejidad en interpretación; requiere entrenamiento
Cuestionarios y escalas	Escalas de autoinforme	Percepción subjetiva de capacidades cognitivas (p. ej., agilidad mental)	Screening inicial en contextos educativos o clínicos	de	Rápidos y fáciles de aplicar	Subjetivos; menos precisos para diagnósticos clínicos

Fuente: Elaboración propia

1.13.1. Evaluación neuropsicológica

Los neuropsicólogos utilizan una variedad de pruebas cognitivas estandarizadas para evaluar la agilidad mental como parte de una evaluación neuropsicológica completa. Esto puede incluir pruebas como:

1.13.1.1. *Matrices progresivas de Raven*

Esta prueba mide la capacidad de razonamiento a través de patrones visuales abstractos. Requiere identificar figuras que sigan una secuencia lógica. Mide tanto la agilidad mental como la inteligencia fluida (Ramírez-Benítez et al., 2013).

La prueba de Raven es uno de los instrumentos más utilizados para evaluar la inteligencia fluida en niños, ya que utiliza estímulos visuales con figuras y colores atractivos para captar la motivación del niño. Esta prueba se lleva a cabo en poco tiempo, lo que evita la aparición del cansancio (Rossi-Casé et al., 2014). Asimismo, la administración de las ejecuciones y los procedimientos es sumamente sencilla. Posee una gran capacidad para evaluar la habilidad de enseñanza, lo cual le permite aportar claridad en situaciones confusas, establecer estructuras y trascender lo evidente o dado en tareas complejas o simples.

La capacidad para comparar formas y el razonamiento analógico son relevantes en la educación, independientemente de los conocimientos adquiridos. El hecho de que la prueba evalúe la inteligencia fluida (Gf) la convierte en un atractivo para la comunidad científica. La inteligencia fluida es la habilidad fundamental que influye en la capacidad de aprendizaje, al menos durante los primeros años escolares, mientras que la inteligencia cristalizada (Gc) comienza a tener un mayor impacto en el desarrollo posteriormente.

La inteligencia fluida (Gf) guarda una estrecha relación con la maduración del sistema nervioso, principalmente con la producción de dopamina y el desarrollo de las áreas frontoparietales. A diferencia de Gc, Gf se vincula más con los procesos culturales del ser humano. No obstante, Gf es una valiosa predictor del desempeño en áreas como matemáticas, lectura y ortografía.

El análisis de la rapidez mental y la capacidad de pensamiento fluido necesitan de herramientas como la prueba de Raven, la cual se destaca por ser fácil

y rápida de aplicar. Esto es especialmente valioso para determinar la prevalencia de trastornos intelectuales o académicos en amplias poblaciones (Cairo Valcárce et al., 2015). No obstante, hay ciertas limitaciones en cuanto al tiempo que requiere su aplicación cuando se evalúan grupos de personas de todo un país.

1.13.1.2. *Test de Stroop*

El Test de Stroop es una herramienta muy empleada en la evaluación neuropsicológica para medir la atención y las funciones ejecutivas, tanto en individuos con lesiones cerebrales como en personas con enfermedades neurodegenerativas como la Esclerosis Múltiple, Parkinson y Huntington, así como en casos de deterioro cognitivo o TDAH (Golden, 2020). De hecho, la "*Red de Ensayos Clínicos de Lesiones Cerebrales Traumáticas*" considera que el Test de Stroop es una prueba fundamental que debe incluirse en las baterías de evaluación neuropsicológica para pacientes con daño cerebral.

La variante del Test de Stroop más frecuentemente usada en España es la Golden. Esta versión se compone de tres láminas o tareas: la primera, denominada Palabra, involucra la lectura de palabras; la segunda, Color, trata de la identificación de colores; y la tercera, Palabra-Color, consiste en la denominación del color de la tinta en que se escriben palabras que no corresponden con el color en cuestión (Paulsen et al., 2017).

Se califica el número de ítems completados en 45 segundos de cada parte, las cuales tienen una duración de aproximadamente 5 minutos en total. Adicionalmente, se incluye la puntuación de la interferencia creada por la no congruencia entre la palabra escrita y su respectivo color.

Desde un enfoque neuropsicológico, se afirma que el Test de Stroop mide procesos cognitivos tales como la inhibición, memoria de trabajo, atención selectiva

y velocidad en la capacidad de procesamiento de información. En cambio, un análisis del Test de Stroop llevado a cabo por Boone evidencia que la parte Palabra-Color presenta mayor similitud con medidas de velocidad en el procesamiento de información o agilidad mental que con pruebas de evaluación de procesos atencionales y ejecutivos como la atención dividida, flexibilidad cognitiva o memoria de trabajo.

Más allá de la aparente concordancia en cuanto a la naturaleza compleja del Test de Stroop, no hay acuerdo acerca de la importancia de cada uno de los procesos cognitivos implicados en su solución. En el campo de la neuropsicología, se tiende a considerar esta prueba como un ejemplo destacado de la capacidad de inhibición, siendo objeto de un análisis minucioso en el marco de los modelos de control inhibitorio (Martínez-Nogueras, 2022). Al menos dos tipos de inhibición son descritos por dichos modelos: la inhibición de respuesta, referida a la capacidad de contrarresto en una respuesta prepotente, y la inhibición atencional, que se refiere a la capacidad de resistencia en la interferencia de los estímulos distractores.

En cuanto a las dos primeras partes del test de Stroop, que evalúan tanto la palabra como el color, se supone que miden la rapidez de procesamiento. No obstante, la parte del test que combina palabras y colores se entiende como una medida de inhibición, ya que su realización requiere controlar la interferencia y suprimir una respuesta automática en favor de otra menos preponderante.

Desde esta perspectiva, se podría interpretar una realización desfavorable de la parte Palabra-Color como derivada de una carencia en los procesos de inhibición, lo cual implicaría una ralentización en la velocidad de ejecución de la tarea así como la comisión de errores al nombrar el término escrito en lugar del color de la tinta (Howard et al., 2014).

Se considera que en el caso específico de la tarea de Stroop, el córtex prefrontal dorsolateral y el córtex cingulado anterior, además de la corteza parietal, la región temporal inferior y el núcleo caudado, desempeñan un papel fundamental. No obstante, existen otros marcos teóricos distintos a los modelos de control inhibitorio desde los cuales se ha abordado el Estudio de Stroop.

Han surgido diversas teorías y modelos para intentar explicar el proceso cognitivo que yace detrás de la realización de tareas tipo Stroop. A título de ejemplo, cabe mencionar las contribuciones de los modelos de conexión, los modelos informáticos, la teoría de procesamiento de información y la teoría de predicción del resultado de la respuesta (PRO).

1.13.1.3. *Test de fluidez verbal*

Se trata de una prueba psicológica en la que al participante se le solicita producir la mayor cantidad de términos posibles de una misma categoría en un lapso de tiempo especificado (suele ser de 60 segundos) (Amunts et al., 2020). Dentro de estas categorías, que pueden ser por ejemplo semánticas (tal como animales o frutas) o fonémicas (que incluyen palabras iniciadas por una letra específica, como la letra b, por poner un ejemplo).

A veces se utiliza el término "lista libre" para referirse a la prueba de fluidez semántica, mientras que la prueba de categoría o "fluidez de categoría" es otro nombre común. La prueba de fluidez de letras se conoce también como prueba fonémica. La variante fonémica más comúnmente empleada es la "*Controlled Oral Word Association Test*" (COWAT).

Existen varios análisis posibles además del conteo total de palabras, como por ejemplo el número de repeticiones, la cantidad y longitud de los grupos de palabras dentro de la misma subcategoría semántica o fonémica, o la cantidad de cambios

hacia otras categorías. A través de la técnica de ajuste de curvas se pueden identificar los grupos temporales, interruptores y pendiente inicial (Nevado et al., 2021). Aunque el conteo total de palabras y la pendiente inicial reflejan la estructura global (macro), los grupos y los interruptores evalúan la estructura local (micro) del desempeño.

Se han confirmado las pruebas de fluidez verbal como una medida cognitiva breve para la evaluación de detección de la disminución cognitiva y la demencia en contextos clínicos no especializados, en el mismo sentido, las pruebas de fluidez verbal revelan una serie de características consistentes tanto en adultos como en niños en términos de su desempeño:

- Durante mucho tiempo se creyó que el ritmo decreciente en la producción de nuevos elementos a lo largo de la tarea seguía una función exponencial o hiperbólica en la duración del tiempo. Sin embargo, se demostró que estos casos son en realidad especiales de una función de poder unificada conocida como la función de unión de Bousfield.
- Los casos más representativos de la categoría se producen con mayor frecuencia (es decir, por más individuos) y antes en las listas que los casos menos representativos.
- Los elementos surgen en series de palabras relacionadas semánticamente en el caso de la versión semántica y de sonido en el caso de la versión fonémica.

Las investigaciones neuropsicológicas indican que las áreas cerebrales involucradas en esta tarea son tanto las del lóbulo frontal como las del lóbulo

temporal (Chasles et al., 2020). Se considera que la contribución de la primera es más relevante en la versión fonémica y la de la segunda en la versión semántica.

Por lo tanto, la presencia de diferentes patologías neurológicas que afectan estas áreas puede provocar deficiencias en una o ambas versiones de la tarea, manifestadas típicamente como una reducción en el número de elementos generados (Hirnstein et al., 2023). Es por esta razón que las pruebas de fluidez verbal son comúnmente incluidas en las baterías clínicas, y han sido ampliamente utilizadas en investigaciones de psicología cognitiva y neuropsicológica.

1.13.1.4. *Test de trazos o Trail making test*

La prueba neuropsicológica de atención visual y cambio de tareas, conocida como Trail Making Test consta de dos partes, en las que se le solicita al sujeto que conecte un grupo de 25 puntos con la mayor rapidez posible sin comprometer la precisión. La prueba puede dar datos acerca de la rapidez en la búsqueda visual, el escaneo, la velocidad de proceso, la plasticidad cognitiva, la agilidad mental y el desempeño ejecutivo (MacPherson et al., 2019). Es susceptible al declive cognitivo vinculado con la demencia, incluyendo el padecimiento de Alzheimer.

La evaluación de la inteligencia general creada por Reitan, un neurópsicólogo estadounidense, que es considerado uno de los fundadores de la neuropsicología clínica, se utilizó en 1944 como parte de la Prueba individual de habilidad general del ejército (Abeare et al., 2019). A partir de la década de 1950, los investigadores han utilizado la prueba para evaluar la disfunción cognitiva derivada del daño cerebral y ahora se ha incorporado a la batería Halstead-Reitan.

Ahora se utiliza con frecuencia el Trail Making Test en clínicas como una herramienta de diagnóstico. Se sabe que un desempeño deficiente está relacionado con diversos tipos de deficiencias cerebrales, especialmente con lesiones en el

lóbulo frontal (Siciliano et al., 2019). La actividad consiste en conectar 25 objetivos consecutivos de forma similar a como se realiza en el ejercicio de unir puntos, ya sea en una hoja de papel o pantalla de ordenador.

En la prueba, hay dos partes. En la primera, se utilizan como objetivos los números enteros del 1 al 25 y el sujeto debe conectarlos en orden numérico. En la segunda parte, hay trece puntos numerados del 1 al 13, y doce asignados a letras de la A a la L. El sujeto debe conectar los puntos en orden alternando letras y números (1-A-2-B-3-C...), sin levantar el bolígrafo del papel y lo más rápido posible. Si el sujeto comete un error, el administrador lo corrige antes de que el sujeto pase al siguiente punto.

La meta de la prueba es que el sujeto termine ambas partes tan pronto como sea posible, tomando el tiempo empleado en completar la prueba como la medida principal del rendimiento. La versión en papel de la prueba no registra la tasa de error, en cambio, el tiempo dedicado a corregir errores extiende el tiempo total de finalización. En la prueba, la segunda parte se utiliza para evaluar el rendimiento ejecutivo, en el que el sujeto alterna entre letras y números. Mientras que la primera parte se utiliza principalmente para examinar la velocidad en el procesamiento cognitivo.

Diferentes normas están disponibles para la comparación con grupos de edad similar (Margulis et al., 2018). La puntuación se basa en el tiempo que toma completar la prueba; por ejemplo, una puntuación de 35 se obtiene a partir de un tiempo de 35 segundos, siendo mejor una puntuación más baja. En general, la prueba se lleva a cabo en un lapso de tiempo que oscila entre 5 y 30 minutos. En promedio, la finalización de las partes A y B requieren 29 y 75 segundos, respectivamente. Si un paciente no puede completar las partes A y B en un lapso de tiempo de 5 minutos, no es necesario seguir con la prueba.

La prueba se utiliza actualmente como herramienta de diagnóstico en entornos clínicos, y puede detectar el deterioro cognitivo asociado con la demencia. Inicialmente desarrollada en 1944 para evaluar la inteligencia general de adolescentes, adultos y adultos mayores, los investigadores empezaron a utilizarla en la década de 1950 para evaluar la disfunción cognitiva resultante del daño cerebral.

1.13.2. Pruebas cognitivas

Las pruebas cognitivas son una serie de evaluaciones diseñadas para medir habilidades mentales específicas, como memoria, atención, razonamiento y capacidad de resolución de problemas (Olazarán et al., 2016). Estas pruebas se utilizan para determinar el funcionamiento cognitivo de una persona y pueden ser administradas por profesionales de la salud mental, como psicólogos o neurólogos, para ayudar en el diagnóstico de trastornos cognitivos, como la enfermedad de Alzheimer o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).

Las pruebas cognitivas pueden variar en complejidad y duración, y pueden incluir preguntas verbales, tareas de memoria y atención, y ejercicios de resolución de problemas. Los resultados de estas pruebas pueden ayudar a los profesionales de la salud mental a determinar el nivel de funcionamiento cognitivo de una persona y a diseñar un plan de tratamiento apropiado. También pueden ser utilizadas para evaluar el progreso del tratamiento y para medir el impacto de los cambios en el estilo de vida o la medicación en el funcionamiento cognitivo. Hay numerosos conjuntos de pruebas diseñadas para evaluar específicamente el rendimiento cognitivo general y la agilidad mental. Estas incluyen:

1.13.2.1. *Escala de inteligencia de Wechsler*

La prueba de inteligencia administrada individualmente para niños de entre 6 y 16 años es la Escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC). La versión más reciente es la quinta edición WISC-V; Wechsler de 2014.

El WISC-V genera un coeficiente intelectual de escala completa (anteriormente denominado cociente de inteligencia o puntaje de coeficiente intelectual) que representa la capacidad intelectual general de un niño (Raiford et al., 2016). Asimismo, proporciona cinco puntajes de índice primario: el índice de comprensión verbal, el índice de razonamiento fluido, el índice visual espacial, el índice de memoria de trabajo y el índice de velocidad de procesamiento (agilidad mental). Para administrarse, el WISC-V requiere de un lapso de tiempo de 45 a 65 minutos. Se pueden obtener cinco puntajes compuestos auxiliares a partir de diversas combinaciones de subpruebas primarias o primarias y secundarias. Estos puntajes representan las habilidades de un niño en dominios cognitivos específicos.

Para medir habilidades cognitivas relacionadas, se utilizan cinco subpruebas complementarias que generan tres puntajes compuestos también complementarios. VEI, EFI y GAI son otros índices respaldados por los documentos técnicos de los autores Raiford et al., 2015. La extensión de la duración de la prueba a tres o más horas, incluyendo los índices primarios, secundarios y complementarios, puede ser resultado de la variación en los procedimientos y objetivos de las pruebas, que se traduce en puntuaciones prorrateadas o índices unificados.

Una adaptación de varias de las subpruebas que conformaban la Escala de inteligencia Wechsler-Bellevue de 1939 fue el WISC original de Wechsler de 1949, creado por el psicólogo rumano-estadounidense David Wechsler, además de incluir varias subpruebas diseñadas específicamente para ello, las subpruebas se

dividieron en escalas Verbales y de Desempeño, que generaron puntajes para Verbal IQ (VIQ), Performance IQ (PIQ) y Full Scale IQ (FSIQ).

Para asegurar que las normas no se vuelvan obsoletas y que los puntajes de las medidas de inteligencia no se inflen, cada edición posterior ha sido reestandarizada para compensar el efecto Flynn y para que las normas sean representativas de la población actual. En 1974, se publicó una versión actualizada del WISC, llamada WISC-R, que mantiene las mismas subpruebas pero incorpora cambios en las preguntas para reducir el sesgo en contra de las minorías y las mujeres, y utiliza materiales actualizados que son más prácticos para la administración de la prueba. Además, se amplió el rango de edad de 5-15 años a 6-16 años.

En 1991 se publicó la tercera edición del WISC-III, la cual añadió una prueba nueva para medir la velocidad de procesamiento. Añadido a las puntuaciones de VIQ, PIQ y FSIQ, se incluyeron cuatro nuevas puntuaciones de índice: el VCI, POI, FDI y PSI. En 2003 se creó el WISC-IV. En el año 2014 se lanzó el WISC-V que consta de 21 subpruebas y produce 15 puntuaciones combinadas.

La prueba Wechsler, que es un conjunto de escalas de inteligencia, se utiliza para evaluar a los sujetos (Kaufman et al., 2016). Los mayores de 16 años se evalúan con la Escala de inteligencia para adultos de Wechsler (WAIS), mientras que los niños de dos años y medio a siete años y siete meses se evalúan con la Escala de inteligencia de preescolar y primaria de Wechsler (WPPSI).

El WPPSI y el WISC pueden ser completados por niños de 6 años 0 meses a 7 años 7 meses, lo que implica cierta superposición entre las pruebas. Los adolescentes de 16 años pueden completar tanto el WISC-V como el WAIS-IV. Se pueden lograr diferentes efectos de suelo y techo al utilizar las distintas pruebas, lo que permite una mejor comprensión de las habilidades y deficiencias del niño. Por

este motivo, un adolescente de 16 años con discapacidad intelectual puede ser evaluado con el WISC-V para determinar su nivel más bajo de conocimiento.

Se deben realizar dos subpruebas para obtener cada uno de los cinco puntajes principales de índice: el índice de comprensión verbal (VCI), el índice espacial visual (VSI), el índice de razonamiento fluido (FRI), el índice de memoria de trabajo (WMI) y el índice de velocidad de procesamiento (PSI). Para obtener el CI de escala completa se utilizan 7 de las 10 principales subpruebas (Amador y Forns, 2019). Se incluyen ambas subpruebas de comprensión verbal, una subprueba visoespacial, dos subpruebas de razonamiento fluido, una subprueba de memoria de trabajo y una subprueba de velocidad de procesamiento. En el coeficiente intelectual de escala completa, se da mayor importancia a la comprensión verbal y al razonamiento fluido, ya que reflejan la relevancia de las habilidades fluidas y cristalizadas en los modelos actuales de inteligencia.

El VCI, que mide la capacidad del niño para razonar verbalmente, se deriva de las subpruebas de Vocabulario y Similitudes, este se considera una medida general de la formación de conceptos verbales y es influenciado por el conocimiento semántico. A continuación, se describen las subpruebas de la escala de Comprensión Verbal:

- Subprueba de Similitudes: preguntas primarias de FSIQ que piden que se comparen dos palabras en términos de sus similitudes o diferencias.
- Subprueba de Vocabulario: Preguntas primarias de FSIQ que piden al examinado que proporcione una definición de una palabra dada.
- Subprueba de Información: Preguntas secundarias de conocimiento general.
- Subprueba de Comprensión: Preguntas secundarias sobre conceptos comunes o situaciones sociales.

El VSI mide el procesamiento espacial visual y se obtiene a partir de las subpruebas de acertijos visuales y diseño de bloques. En conjunto, el VSI mide la capacidad del niño para procesar información visual y espacial. A continuación, se describen estas subpruebas:

- Subprueba de Diseño de bloques (primaria, FSIQ): los niños deben completar el patrón de bloques rojos y blancos de acuerdo con el modelo mostrado. Esta prueba se cronometra y en algunos casos, se otorgan bonificaciones por rapidez en los acertijos más difíciles.
- Subprueba de Rompecabezas visuales (primaria): se muestra un rompecabezas en un libro de estímulos y se presentan tres piezas entre las cuales el niño debe elegir las que podrían construir el rompecabezas.

El FRI, que mide el razonamiento lógico y cuantitativo, se deriva de las subpruebas de Matrix Reasoning y Figure Weights. En conjunto, el FRI es una medida del razonamiento lógico y cuantitativo del niño. A continuación se describen las subpruebas de la escala de razonamiento fluido:

- Subprueba de Razonamiento Matricial (primaria, FSIQ): se muestra a los niños una serie de imágenes en las que falta una pieza y se les pide que elijan la imagen que encaje en la matriz entre cinco opciones.
- Subprueba de Pesos de Figuras (primaria, FSIQ): los niños ven formas en una balanza (o en varias) con un lado vacío y deben elegir la opción que mantiene la balanza equilibrada.
- Subprueba de Conceptos de Imágenes (secundaria): se presentan filas de imágenes (de dos o tres filas) y se les pregunta a los niños qué imágenes van juntas, una de cada fila.

- Subprueba de Aritmética (secundaria): problemas verbales de aritmética que se administran oralmente y tienen un límite de tiempo.

El WMI mide la capacidad de la memoria de trabajo y se obtiene a partir de las subpruebas de Span de Dígitos y Span de Imágenes. En términos generales, el WMI es una medida de la capacidad de la memoria de trabajo del niño. A continuación se describen las subpruebas de la escala de memoria de trabajo:

- Subprueba de Rango de Dígitos (primario, FSIQ): los niños escuchan secuencias de números oralmente y los repiten en el mismo orden, en orden inverso y en orden ascendente.
- Subprueba de Picture Span (primario): se muestran imágenes en un libro de estímulos y los niños deben seleccionar entre opciones para indicar las imágenes que vieron en el orden correcto.
- Subprueba de Secuencia de Números y Letras (secundaria): se proporciona a los niños una serie de números y letras y se les pide que los proporcionen al examinador en un orden específico.

El PSI, que mide la velocidad de procesamiento, se obtiene de las subpruebas de codificación y búsqueda de símbolos. En general, el PSI es una medida de la velocidad de procesamiento del niño. A continuación, se describen las subpruebas de velocidad de procesamiento:

- Subprueba de Codificación (primaria, FSIQ): para niños menores de 8 años, se les pide que marquen filas de formas con diferentes líneas según un código, mientras que, para niños mayores de 8 años, se les pide que transcriban un código de símbolo de dígito utilizando una clave. La tarea tiene un límite de tiempo.

- Subprueba de Búsqueda de Símbolos (primaria): se les dan a los niños filas de símbolos y símbolos objetivos, y se les pide que marquen si los símbolos objetivos aparecen o no en cada fila.
- Subprueba de Cancelación (secundaria): los niños escanean arreglos aleatorios y estructurados de imágenes y marcan imágenes objetivo específicas dentro de un tiempo límite.

La publicación de 2014 del WISC-V incluye cinco puntajes de índice auxiliares que se pueden obtener para situaciones o propósitos clínicos especiales: el Índice de Razonamiento Cuantitativo (QRI), el Índice de Memoria de Trabajo Auditivo (AWMI), el Índice No Verbal (NVI), el Índice de Habilidad General (GAI) y el Índice de Competencia Cognitiva (CPI). Tres de estas puntuaciones de índice auxiliares (NVI, GAI y CPI) pueden derivarse a partir de las 10 principales subpruebas (Guzmán et al., 2019).

Se pueden obtener el QRI y AWMI mediante la administración de una subprueba adicional de las subpruebas secundarias que forman parte de una de las cinco escalas principales (escala de comprensión verbal, índice visoespacial, escala de razonamiento fluido, escala de memoria de trabajo y escala de velocidad de procesamiento), pero que no son primarias. Estas subpruebas forman un conjunto que se conoce como subpruebas complementarias (Wechsler, 2014).

1.13.2.2. *Test de agilidad cognitiva de Woodcock-Johnson*

Las pruebas de Coeficiente Intelectual Woodcock Johnson fueron creadas a finales de la década de 1970 por Woodcock y Johnson y evalúan habilidades cognitivas. Dichas pruebas, que pueden administrarse a individuos desde los 2 años de edad hasta la adultez, recibieron su última revisión en 2014, y la versión

actual se conoce como la evaluación WJ IV. La batería de evaluación Woodcock Johnson cubre una variedad extensa de habilidades cognitivas (Bulut et al., 2021).

Las pruebas de rendimiento Woodcock Johnson III y IV, que consisten en 22 secciones, evalúan el rendimiento académico de los niños (lo que se ha aprendido en la escuela) y su desarrollo cognitivo. A veces, estas pruebas se combinan con una evaluación de coeficiente intelectual para calificar a los niños en programas para superdotados y talentosos.

La Woodcock Johnson Cuarta Edición, también conocida como Woodcock Johnson IV, es la versión más reciente de la prueba y se lanzó recientemente para reemplazar a la Woodcock Johnson Tercera Edición o Woodcock Johnson III. La Tercera Edición fue utilizada por un tiempo hasta que se reemplazó por esta versión más nueva. La prueba Woodcock Johnson ha sido utilizada históricamente en una variedad de grupos de edad, que van desde niños pequeños hasta adultos mayores (Spenceley et al., 2022). En el caso de niños, la prueba se utiliza a menudo para evaluar la elegibilidad para participar en programas avanzados o para superdotados. Por ende, obtener buenos resultados en esta evaluación puede ser determinante para el éxito educativo futuro del niño.

Las pruebas de habilidades cognitivas de Woodcock Johnson proporcionan la gama más amplia de habilidades cognitivas de cualquier conjunto de pruebas estandarizado. Su función es la de identificar dificultades en el aprendizaje y medir aspectos de siete habilidades CHC amplias diferentes. La teoría de Cattell-Horn-Carroll (también conocida como CHC, una teoría psicológica prominente en la estructura de habilidades cognitivas humanas) se usa comúnmente como base para estas pruebas. Por último, estas pruebas también ofrecen un nuevo Compuesto Gf-Gc (que mide el nivel intelectual o desarrollo intelectual de las pruebas de razonamiento fluido (Gf) y comprensión-conocimiento (Gc) exclusivamente) para

realizar comparaciones con otras habilidades cognitivas, lenguaje oral y rendimiento.

La comprensión de las fortalezas y debilidades relativas, en comparación con el Compuesto Gf-Gc, puede llevar a una instrucción personalizada diseñada para abordar las necesidades de aprendizaje identificadas (Winans, 2022). Si se combinan con las pruebas de Logro y Orales, las pruebas de Habilidades Cognitivas son más sensibles y precisas, lo que aumenta la capacidad de diagnóstico y ofrece una mejor comprensión de las habilidades y necesidades.

1.13.3. Cuestionarios y escalas

Los cuestionarios y escalas psicológicas son herramientas utilizadas en la evaluación psicológica para medir diferentes aspectos de la conducta, la personalidad, las emociones y otros aspectos psicológicos.

Los cuestionarios son una serie de preguntas, diseñadas para obtener información específica acerca de las actitudes, creencias, sentimientos o comportamientos de una persona. Estas preguntas pueden ser estructuradas o abiertas, y se realizan en un formato de autoinforme, es decir, el sujeto proporciona las respuestas a las preguntas en sí mismo.

Las escalas psicológicas, por otro lado, son instrumentos de medición que asignan puntuaciones numéricas a las respuestas de los individuos. Las escalas psicológicas pueden ser de diferentes tipos, como por ejemplo, escalas de Likert, escala de clasificación, escalas de valoración visual, entre otras. Estas escalas se utilizan para medir diferentes variables psicológicas, como la ansiedad, la depresión, la autoestima, la inteligencia, entre otras.

Tanto los cuestionarios como las escalas psicológicas son herramientas útiles en la investigación y la práctica clínica, y se utilizan para ayudar a los psicólogos y

otros profesionales de la salud mental a evaluar y comprender mejor a sus pacientes. En el mismo sentido, estos enfoques subjetivos son útiles, pero menos precisos a la hora de evaluar la agilidad mental.

1.14. AGILIDAD DEL APRENDIZAJE

La agilidad del aprendizaje se refiere a la capacidad para adquirir conocimientos de forma rápida, eficiente y permanente (Church, 2021). Implica:

- Rapidez en la asimilación de nueva información: capacidad de internalizar nuevos contenidos de forma casi instantánea, gracias a la agilidad mental, la memoria rápida y la flexibilidad cognitiva.
- Eficiencia en el proceso de aprendizaje: utilizar estrategias y enfoques que maximizan la retención y significatividad de la nueva información. Involucra el aprendizaje orientado a la comprensión y la aplicabilidad, no solo a la memorización.
- Permanencia de lo aprendido: adquirir nuevos conocimientos de forma que sean duraderos a largo plazo, para poder aplicarlos en contextos diversos y complejos. Implica el aprendizaje conceptual y por significados, no solo memorístico.

La agilidad del aprendizaje se basa en el dominio de destrezas cognitivas y metacognitivas como:

- Atención selectiva y concentración, para centrarse en los contenidos realmente relevantes.

-
- Pensamiento crítico y comprensión profunda, que favorecen una asimilación significativa.
 - Estrategias y habilidades de aprendizaje como la elaboración, la organización conceptual, la inferencia o el autochequeo.
 - Capacidad de relacionar la nueva información con los conocimientos previos.
 - Habilidades de autorregulación como el autoconocimiento, la motivación y la toma de decisiones.

Se trata de una competencia que se puede entrenar y mejorar con práctica a lo largo de la vida. Las personas con mayor agilidad de aprendizaje suelen ser:

- Más creativas e innovadoras, pues pueden generar nuevos enfoques a partir de su conocimiento amplio y actualizado.
- Más adaptables al cambio, ya que pueden actualizar sus esquemas mentales más rápidamente.
- Más abiertas a nuevas experiencias y retos, que les permiten seguir creciendo y aprendiendo.

La agilidad del aprendizaje es una capacidad altamente valorada en la sociedad actual, caracterizada por la aceleración del conocimiento y la necesidad permanente de actualización (Tripathi et al., 2020). Su mejora requiere tanto el

entrenamiento de habilidades y estrategias cognitivas como una actitud positiva hacia el aprendizaje y la apertura a nuevas ideas.

1.14.1. La agilidad del aprendizaje y su relación con la inteligencia emocional

La agilidad del aprendizaje se refiere a la habilidad de aprender rápidamente y de forma efectiva. Las personas con una mayor agilidad de aprendizaje pueden absorber y comprender nueva información con mayor rapidez, retenerla durante más tiempo y aplicarla de manera más creativa (Lanza et al., 2023). La inteligencia emocional se define como la habilidad de identificar, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás. Está compuesta de diversas habilidades como la autoconciencia emocional, la auto-regulación emocional, la motivación, la empatía y el manejo de las relaciones.

Existe una correlación positiva entre la inteligencia emocional y la agilidad del aprendizaje. Las personas con mayor conciencia emocional tienden a ser más autoeficaces y confiadas, lo que les permite aprender con más facilidad. Al comprender qué estados emocionales les ayudan o entorpecen el aprendizaje, pueden regularlos mejor y lograr un estado óptimo para la absorción y retención de nueva información. La autoconciencia emocional y la auto-regulación emocional son especialmente importantes (Mesa Jacobo, 2015). Los individuos que pueden identificar sus sentimientos tales como la ansiedad, la confusión o la frustración ante material nuevo, pueden desarrollar estrategias para manejarlos de manera que no interfieran con su proceso mental de aprendizaje.

1.15. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Según lo descrito por Bastidas y Mendoza (2018), las emociones se pueden definir como alteraciones del estado de ánimo provocadas por sentimientos como

la tristeza, alegría, el miedo, la sorpresa, las cuales influyen en el estado mental de una persona. Asimismo, las emociones ayudan a que las personas expresen su posición en relación con el entorno en el que se desenvuelven (Bisquerra, 2024). Las emociones tienen su origen en las primeras manifestaciones de respuestas impulsivas que se presentan al inicio de la vida tanto en animales como en humanos. En los primeros meses de vida de una persona, las emociones se expresan a través de la alegría, la ira, la angustia y las sonrisas.

Herrera (2015) señala que existen diferentes competencias emocionales que es importante promover en los niños y niñas. Entre ellas se encuentran:

- La inteligencia interpersonal, relacionada con habilidades sociales como el respeto hacia los demás, la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamientos prosociales, cooperación y asertividad.
- La regulación emocional, que hace referencia a la gestión de las emociones frente a diferentes situaciones y adversidades.
- La conciencia y el control emocional, vinculados al autoconocimiento propio y de las personas cercanas.
- La autonomía personal, que involucra aspectos como la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de normas, buscar ayuda, y autoeficacia emocional.
- Por último, las habilidades de vida y bienestar, relacionadas con la identificación de problemas, fijación de objetivos adaptativos, resolución de conflictos, negociación, bienestar subjetivo y experiencias óptimas.

La educación emocional se concibe como un proceso educativo que debe estar presente a lo largo de toda la vida, tanto en la formación académica como en el desarrollo continuo de las personas. Adopta un enfoque basado en las diferentes etapas del ciclo vital, lo que es importante porque permite formar individuos seguros que además tengan capacidades interpersonales. Debe abordarse en la escuela desde edades tempranas. Además de la educación formal, también incluye otros ámbitos como la comunidad y las organizaciones. Su principal objetivo es que los estudiantes puedan desarrollar competencias emocionales que puedan aplicar a lo largo de su vida.

García-Retana (2012) indica que tradicionalmente se ha dado mayor énfasis a los aspectos cognitivos sobre los emocionales en el ámbito educativo. Algunos consideran que ambos deben tratarse de forma separada (Jaque et al., 2023). Sin embargo, esto no resulta adecuado para lograr un desarrollo pleno de los estudiantes. Para incorporar debidamente la educación emocional al proceso educativo, es necesario comprender la naturaleza de las emociones, el origen de esta área de estudio y cuál es su rol dentro del aprendizaje (Díaz et al., 2024). De esta forma, se podrán incluir adecuadamente los aspectos emocionales que son fundamentales junto con los cognitivos.

La educación emocional es fundamental para el aprendizaje y desarrollo personal, por lo que debe trabajarse desde las primeras etapas escolares. A través de ella, los niños construyen su identidad y personalidad. Entre los 2 y 5 años comienzan a desarrollar emociones significativas como la seguridad, los celos, el orgullo y la confianza, y a compararse con otros. Por ello, en esta etapa los padres y docentes deben orientar a los niños en la regulación de emociones conflictivas como el egoísmo e irrespeto. Esto ayudará a sentar las bases para desarrollar sus habilidades emocionales. La competencia emocional es básica y debe enseñarse

aplicando la educación emocional en el aula. Los docentes deben definir objetivos claros para que los niños aprendan a identificar, regular y controlar sus emociones. Cada niño tiene factores genéticos derivados de sus padres, pero su personalidad futura resultará tanto de su temperamento como de las acciones educativas de adultos cercanos y las relaciones que establezca. Aunque los genes influyen, el aprendizaje y el entorno son claves para moldear su desarrollo personal.

Lozada et al. (2013) indica que el desarrollo apropiado de la inteligencia emocional proporciona a las personas diversas capacidades y habilidades. Entre ellas se encuentra la solución de problemas de manera que no generen crisis emocionales, así como crear nuevas soluciones y adaptarse a los contextos modificando los problemas de acuerdo a la situación. Todo esto les permite controlar sus impulsos y regular sus emociones de forma adecuada. En otras palabras, una mayor inteligencia emocional brinda herramientas para enfrentar mejor las adversidades de manera equilibrada desde el punto de vista emocional.

Pacheco (2014) argumenta que las teorías centradas en la Inteligencia Emocional defienden el cultivo de las emociones mediante el aprovechamiento de la inteligencia humana. Estas teorías proponen la noción sencilla de educar a las personas sobre cómo navegar por sus emociones, de manera similar a la enseñanza de las matemáticas, como un aspecto inherente y necesario de la vida diaria. Es de suma importancia inculcar principios éticos y valores en los niños para su crecimiento futuro, al igual que es crucial que aprendan desde temprana edad a identificar, reconocer y gestionar sus emociones, sentimientos e impulsos, fomentando así el equilibrio emocional en sus personalidades.

Tiria (2015) argumenta que la educación emocional se deriva de la inteligencia emocional y se basa en el aspecto psicológico como uno de los componentes del racionalismo. Desde esta perspectiva, se busca que el

pensamiento tenga primacía sobre las emociones, lo cual implica manejarlas mediante el uso de la razón. Además, el empirismo también sustenta la educación emocional al oponerse a cualquier forma de idealismo, particularmente al empirismo crítico, que sostiene que la crítica es la forma de no aceptar de manera absoluta la información recibida a través de los sentidos

Barreto (2015) destaca, en contraposición, que la educación emocional tiene lugar tanto en la escuela como en la familia, siendo estos dos contextos fundamentales y distintos. Cuando los niños y niñas mantienen una comunicación fluida con su entorno familiar y reciben una formación específica y armoniosa por parte de los docentes, logran desarrollar gradualmente su inteligencia emocional, lo que les permite convertirse en personas altamente asertivas y positivas (p.12). La finalidad de promover la educación emocional en el ámbito familiar y educativo es abordar los diversos problemas sociales que afectan a la sociedad actualmente y que no han sido tratados o mejorados mediante la educación tradicional. Entre estos problemas se encuentran la violencia escolar, el maltrato infantil, los homicidios e incluso el suicidio

De acuerdo con Leonardi (2015), en los primeros años de vida de las niñas y los niños se forjan procesos psicológicos de gran importancia, como la toma de conciencia del yo, el conocimiento de sí mismos y la consideración del grupo de pares, entre otros. Por lo tanto, se comprende que una intervención oportuna a través de un programa de educación emocional fomenta el desarrollo de habilidades emocionales y sociales durante la etapa inicial de la educación, contribuyendo a un equilibrio completo en el desarrollo de las niñas y los niños.

Las emociones son fundamentales para los niños y niñas, ya que ellos expresan sus emociones de manera genuina según cómo se sienten. Diversas investigaciones como la de Denham et al. (2020) sobre las habilidades emocionales

han concluido que es necesario trabajar las emociones desde la infancia, ya que se sientan las bases para su desarrollo. Se ha comprobado que al dominar estas habilidades, se fomenta el aprendizaje, las relaciones interpersonales y la resolución de problemas. Es importante destacar que los niños que aprenden a controlar sus emociones desde esta etapa pueden aprender a regularlas, lo que les sirve como una herramienta para mantener, mejorar o aumentar un estado emocional, lo cual promueve el desarrollo de actitudes positivas (Vilá, 2016).

Bisquerra (2018) señala que la educación emocional representa una forma de prevención primaria e inespecífica que busca minimizar la vulnerabilidad a disfunciones o prevenir su aparición. Cuando aún no existen disfunciones, la prevención primaria tiende a integrarse con la educación para potenciar tendencias constructivas y disminuir las destructivas. Los niños y jóvenes necesitan durante su desarrollo hacia la vida adulta recursos y estrategias que les permitan afrontar las experiencias propias del curso de la vida.

La educación emocional intenta ayudar a las personas a adquirir comportamientos que contemplen principios de prevención y desarrollo humano. Es importante destacar que una falta de regulación puede generar pensamientos y acciones inadecuadas, con consecuencias perjudiciales como el consumo de drogas, violencia, estrés y ansiedad. Por ello, es fundamental estudiar y enseñar la educación emocional.

1.15.1. Importancia de la educación emocional en el desarrollo personal del niño

La educación emocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo personal de los niños. No se trata simplemente de enseñarles a reconocer y expresar sus propias emociones, sino también de proporcionarles las herramientas

necesarias para comprender y regular adecuadamente sus sentimientos (Barrantes y Fuentes, 2016).

En primer lugar, la educación emocional ayuda a los niños a desarrollar habilidades sociales y de relación con los demás. Al aprender a reconocer sus propias emociones y entender cómo se sienten los demás, los niños pueden establecer relaciones más saludables y empáticas con sus compañeros, familiares y otros miembros de la comunidad. Esto les permite comunicarse de manera efectiva, resolver conflictos de manera pacífica y desarrollar una mayor empatía y comprensión hacia los demás.

Además, la educación emocional promueve el bienestar emocional y mental de los niños. Al proporcionarles las herramientas para reconocer y regular sus emociones, los niños aprenden a lidiar de manera saludable con el estrés, la ansiedad y otros desafíos emocionales (Simón Mateo, 2012). Esto les permite desarrollar una mayor resiliencia emocional y una mayor capacidad para afrontar los altibajos de la vida de manera positiva y constructiva.

La educación emocional también juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños. Al cultivar esta habilidad desde temprana edad, los niños adquieren una mayor conciencia emocional, lo que les permite tomar decisiones más informadas y conscientes, resolver problemas de manera efectiva y regular sus emociones de manera saludable.

Además, la educación emocional fomenta un mejor rendimiento académico. Cuando los niños aprenden a manejar sus emociones de manera adecuada, se sienten más tranquilos y concentrados en el entorno escolar (López Cassá, 2005). Esto les permite prestar más atención en clase, tener una mayor motivación para aprender y mejorar su rendimiento académico en general. La educación emocional también promueve una actitud positiva hacia el aprendizaje, ya que los niños

aprenden a ver los desafíos como oportunidades de crecimiento y a desarrollar una mentalidad abierta y flexible.

Otro punto radica en la prevención del bullying y la violencia en las escuelas. Al enseñar a los niños a reconocer y respetar las emociones de los demás, se promueve un ambiente escolar más seguro y respetuoso (Del Carmen y Pallaroso, 2024). Los niños aprenden a resolver conflictos de manera pacífica, a practicar la empatía y a ser más conscientes de las consecuencias de sus acciones sobre los demás. Esto reduce la incidencia de comportamientos agresivos y fomenta la creación de un entorno escolar inclusivo y libre de violencia (Cayo et al., 2025).

1.15.2. Importancia de la educación emocional en el ámbito educativo

La importancia de la educación emocional en el ámbito educativo radica en su capacidad para promover el bienestar emocional, el desarrollo social y el éxito académico de los estudiantes (Costa et al., 2021).

En primer lugar, la educación emocional brinda a los estudiantes las herramientas necesarias para comprender y regular sus emociones. Al aprender a identificar y comprender sus propias emociones, los estudiantes adquieren una mayor conciencia de sí mismos y de cómo las emociones influyen en su pensamiento, comportamiento y bienestar general (San Martín y Tapia, 2023). Esta conciencia emocional les permite desarrollar estrategias efectivas para regular sus emociones, lo que a su vez puede reducir el estrés, la ansiedad y otros problemas emocionales que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación activa en el entorno educativo.

Además, la educación emocional promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Al aprender a reconocer y comprender las emociones de los demás, los estudiantes desarrollan empatía, lo que les permite establecer relaciones

interpersonales más saludables y significativas (Ortiz-López, 2017). La empatía también fomenta la colaboración y la resolución constructiva de conflictos, habilidades esenciales para el trabajo en equipo, el liderazgo y la comunicación efectiva.

También tiene un impacto positivo en el rendimiento académico ya que al desarrollar habilidades emocionales, los estudiantes están más preparados para enfrentar los desafíos y dificultades que pueden surgir en el entorno educativo. La regulación emocional adecuada les permite mantener la concentración, la motivación y la perseverancia, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico (Abarca, 2003). Además, mejora la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés y la presión, lo que les permite afrontar los exámenes y evaluaciones de manera más efectiva.

Otro aspecto importante de la educación emocional es su capacidad para fomentar un clima escolar positivo y seguro. Al enseñar a los estudiantes a comprender y respetar las emociones propias y ajenas, se crea un ambiente de apoyo y comprensión mutua. Los estudiantes se sienten más seguros y confiados para expresar sus emociones y buscar ayuda cuando la necesitan. Esto contribuye a reducir el acoso escolar, mejorar la convivencia y promover un entorno inclusivo y respetuoso.

Además, la educación emocional proporciona a los estudiantes habilidades para afrontar los desafíos emocionales que pueden surgir en su vida cotidiana. Les brinda estrategias para manejar el estrés, la ansiedad y otras emociones negativas, lo que les permite desarrollar una mayor resiliencia emocional (Steiner, 2011). La resiliencia emocional es crucial para hacer frente a situaciones difíciles, superar adversidades y adaptarse a los cambios, habilidades esenciales en el mundo actual.

1.15.3. Mejora del rendimiento académico y la motivación escolar

La educación emocional ha demostrado tener un impacto significativo en el rendimiento académico y la motivación escolar de los estudiantes (Caso-Fuentes, 2019). Cuando se integra la educación emocional en el entorno escolar, se crea un ambiente propicio para el aprendizaje y se fomenta el desarrollo integral de los estudiantes.

Uno de los beneficios clave de la educación emocional es que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación emocional. Aprender a reconocer, comprender y manejar sus propias emociones les permite mantener un estado emocional equilibrado y tener un mayor control sobre sus respuestas emocionales. Esto es especialmente relevante en el contexto académico, donde los estudiantes se pueden enfrentar a desafíos, presiones y situaciones estresantes (Pulido y Herrera, 2017). Al contar con estrategias efectivas de autorregulación emocional, los estudiantes son capaces de lidiar de manera más efectiva con el estrés y la ansiedad, lo que les permite mantener un enfoque claro en sus tareas académicas.

Además, promueve el desarrollo de habilidades sociales y la empatía hacia los demás. Estas habilidades son fundamentales para establecer relaciones positivas y constructivas entre los estudiantes y con los educadores (Mongón-Vega et al., 2024). Un entorno escolar caracterizado por relaciones positivas y una sensación de pertenencia fomenta la motivación intrínseca y el compromiso académico (Peñañiel-Baque et al., 2024). Cuando los estudiantes se sienten seguros, apoyados y valorados en su entorno escolar, tienen más probabilidades de participar activamente en las actividades académicas, expresar sus ideas y esforzarse por alcanzar sus metas.

También contribuye a la mejora del rendimiento académico al promover una mayor atención y concentración. Al aprender a regular sus emociones, los estudiantes pueden minimizar las distracciones emocionales que pueden interferir con su capacidad para concentrarse en el aprendizaje (García-Retana, 2012). Además, al comprender cómo las emociones pueden afectar su pensamiento y comportamiento, los estudiantes adquieren una mayor conciencia de sí mismos y de sus necesidades emocionales, lo que les permite tomar decisiones más conscientes y adaptativas en su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto importante es la reducción del estrés y la ansiedad a través de la educación emocional. El estrés y la ansiedad pueden tener un impacto negativo en el rendimiento académico al dificultar la concentración, la memoria y el procesamiento de la información (Espinosa-Castro et al., 2020). Al proporcionar a los estudiantes estrategias efectivas de manejo del estrés, como la respiración profunda, el mindfulness y la resolución de problemas, la educación emocional les ayuda a enfrentar los desafíos académicos con una mayor calma y confianza. Al reducir el estrés y la ansiedad, los estudiantes pueden optimizar su rendimiento académico y aprovechar al máximo su potencial.

2.16. Estrategias y enfoques de educación emocional

Las estrategias y enfoques de educación emocional se refieren a los métodos y enfoques utilizados para promover el desarrollo de las habilidades emocionales y sociales de los individuos. Estas se implementan en entornos educativos, como escuelas y aulas, con el objetivo de fomentar la inteligencia emocional, la resiliencia emocional y las habilidades de regulación emocional en los estudiantes.

La educación emocional se centra en ayudar a los estudiantes a comprender, expresar y regular sus emociones de manera efectiva, así como en desarrollar habilidades sociales y de resolución de conflictos.

2.16.1. Programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)

El programa PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies) es un programa de educación emocional y social desarrollado para niños en edad preescolar y escolar. Fue creado por Greenberg y otros colaboradores con el objetivo de promover habilidades socioemocionales y mejorar el bienestar de los estudiantes (Greenberg et al., 1995). PATHS se basa en la idea de que enseñar a los niños estrategias de pensamiento y habilidades sociales adecuadas puede ayudarles a manejar de manera efectiva sus emociones, resolver conflictos y tomar decisiones saludables (Domitrovich et al., 2007).

El programa PATHS se centra en el desarrollo de cinco áreas clave:

–Conciencia de las emociones: Los niños aprenden a reconocer y etiquetar emociones básicas en sí mismos y en los demás. Se les enseña a comprender cómo las emociones pueden influir en su comportamiento y cómo expresar sus emociones de manera apropiada.

–Manejo de emociones: Los niños aprenden estrategias para regular y gestionar sus emociones de manera saludable. Se les enseña a identificar y utilizar técnicas de relajación, como la respiración profunda, para calmarse en situaciones de estrés.

–Resolución de problemas: Los niños adquieren habilidades para resolver conflictos y problemas de manera constructiva. Aprenden a identificar las diferentes perspectivas, a considerar soluciones alternativas y a tomar decisiones informadas.

-Habilidades sociales: Se enseñan habilidades de comunicación efectiva, empatía, escucha activa y cooperación. Los niños aprenden a relacionarse de manera positiva con los demás, a trabajar en equipo y a desarrollar amistades saludables.

-Tomar decisiones saludables: Los niños exploran conceptos relacionados con la toma de decisiones saludables, como la identificación de objetivos, la evaluación de consecuencias y la consideración de alternativas. Se les enseñan habilidades para resistir la presión de grupo y tomar decisiones informadas y responsables.

El programa PATHS se implementa a través de actividades estructuradas y orientadas al juego, como cuentos, juegos de roles y discusiones en grupo (Bierman et al., 2008). Los educadores desempeñan un papel activo en la enseñanza de las habilidades emocionales y sociales, modelando comportamientos positivos y proporcionando retroalimentación y apoyo.

Las investigaciones han demostrado que el programa PATHS puede tener beneficios significativos en el desarrollo socioemocional de los niños. Se ha encontrado que los participantes en el programa mejoran su capacidad para reconocer y regular emociones, muestran una disminución en problemas de comportamiento y presentan un mayor nivel de competencia social.

2.16.2. Programa RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate emotions)

El Programa RULER (Recognize, Understand, Label, Express, Regulate emotions) es un enfoque de educación emocional desarrollado por el Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale. Diseñado para ser implementado en entornos educativos, el programa RULER tiene como objetivo promover la

inteligencia emocional y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes, así como crear un clima escolar positivo y propicio para el aprendizaje (Universidad de Yale, 2023).

El acrónimo RULER representa las cinco habilidades fundamentales que se enseñan en el programa:

-Recognize (Reconocer): Los estudiantes aprenden a reconocer y comprender sus propias emociones y las emociones de los demás. Se les enseña a prestar atención a las señales emocionales en el lenguaje corporal, las expresiones faciales y las situaciones sociales.

-Understand (Comprender): Los estudiantes exploran y adquieren una comprensión más profunda de las emociones. Aprenden a identificar las causas y los desencadenantes de las emociones, así como a comprender cómo las emociones pueden influir en el pensamiento y el comportamiento.

-Label (Etiquetar): Los estudiantes aprenden a desarrollar un lenguaje emocional preciso y enriquecido. Se les enseña a utilizar un vocabulario emocional amplio y específico para describir sus propias emociones y las emociones de los demás.

-Express (Expresar): Los estudiantes aprenden a expresar sus emociones de manera efectiva y apropiada. Se les enseña a comunicar sus sentimientos y necesidades de manera clara y respetuosa, utilizando estrategias de comunicación asertiva.

–Regulate (Regular): Los estudiantes adquieren habilidades para regular y manejar sus emociones de manera saludable. Se les enseña a identificar estrategias de regulación emocional, como la respiración profunda, la visualización, la resolución de problemas y el apoyo social.

El programa RULER se implementa a través de una gran variedad de actividades y prácticas en el aula. Estas pueden incluir lecciones interactivas, discusiones en grupo, actividades de escritura y diarios emocionales, juegos de roles y actividades artísticas (Brackett et al., 2012). Los educadores desempeñan un papel clave al guiar y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades emocionales.

Además de trabajar con los estudiantes, el programa RULER también se enfoca en crear un clima escolar positivo y compasivo. Se alienta a los educadores y al personal escolar a modelar comportamientos emocionalmente saludables, a establecer normas claras y a fomentar la empatía y la comprensión mutua.

Las investigaciones han mostrado que la implementación del programa RULER puede tener impactos positivos en el bienestar emocional y social de los estudiantes, así como en el rendimiento académico. Se ha encontrado que los participantes en el programa presentan una mayor capacidad para reconocer y regular las emociones, mejoran sus habilidades de resolución de problemas y muestran un mayor compromiso y satisfacción en el entorno escolar.

1.16. LA RESILIENCIA COMO COMPONENTE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de resiliencia ha experimentado una evolución significativa desde sus orígenes en las ciencias físicas hasta su consolidación como constructo fundamental en el ámbito de la psicología y las ciencias sociales. Etimológicamente,

el término proviene del latín *resilire*, que significa saltar hacia atrás o rebotar, una definición que encapsula la esencia de este fenómeno psicológico (Bonanno, 2008).

La primera conceptualización en el contexto de la salud mental se atribuye a los trabajos pioneros de Norman Garmezy en la década de 1970, quien observó que algunos niños expuestos a condiciones adversas severas no solo lograban mantener su funcionamiento adaptativo, sino que incluso prosperaban a pesar de las circunstancias desfavorables (Garmezy, 1985). Esta observación inicial marcó el inicio de una nueva perspectiva en la investigación psicológica, alejándose del tradicional enfoque patológico hacia un modelo más centrado en las fortalezas y capacidades humanas.

Durante las décadas de 1980 y 1990, la investigación sobre resiliencia se expandió considerablemente, influenciada por los trabajos de Emmy Werner y Ruth Smith, quienes realizaron un estudio longitudinal de 40 años con 698 niños de la isla de Kauai, Hawaii. Sus hallazgos revelaron que aproximadamente un tercio de los niños expuestos a múltiples factores de riesgo desarrollaron competencias y se convirtieron en adultos exitosos, lo que consolidó la evidencia empírica sobre la existencia de procesos resilientes (Werner y Smith, 1982).

La definición de resiliencia ha evolucionado desde una perspectiva inicialmente centrada en los rasgos individuales hacia una comprensión más compleja que incluye procesos dinámicos y contextuales. Luthar et al. (2000) propusieron una definición influyente que conceptualiza la resiliencia como un proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro del contexto de la adversidad significativa. Esta definición destaca tres elementos fundamentales: la exposición a la adversidad, la adaptación positiva y el carácter dinámico del proceso.

Masten (2001) contribuyó significativamente al campo al introducir el concepto de resiliencia ordinaria, argumentando que la resiliencia no es un fenómeno raro o extraordinario, sino que emerge de sistemas adaptativos ordinarios que funcionan adecuadamente. Esta perspectiva democratizó el concepto, sugiriendo que la capacidad resiliente está potencialmente disponible para la mayoría de las personas cuando los sistemas adaptativos básicos funcionan correctamente.

En el contexto contemporáneo, Southwick y Charney (2018) han propuesto una definición más integral que describe la resiliencia como la capacidad de recuperarse de y adaptarse positivamente a la adversidad, el trauma, la tragedia, las amenazas o fuentes significativas de estrés. Esta conceptualización enfatiza tanto los aspectos de recuperación como los de crecimiento, reconociendo que la resiliencia puede manifestarse de múltiples formas.

La evolución del concepto también ha incorporado perspectivas culturales y contextuales más amplias. Ungar (2008) ha argumentado que la resiliencia debe entenderse como la capacidad de los individuos para navegar hacia los recursos psicológicos, sociales, culturales y físicos que sustentan su bienestar, y su capacidad individual y colectiva para negociar que estos recursos se proporcionen de maneras culturalmente significativas.

Desde una perspectiva neurobiológica, la investigación moderna ha revelado los mecanismos cerebrales subyacentes a la resiliencia. Feder et al. (2009) han identificado circuitos neurales específicos involucrados en la respuesta resiliente, incluyendo la corteza prefrontal, el hipocampo y la amígdala, proporcionando una base biológica para comprender cómo se desarrolla y mantiene la resiliencia.

La conceptualización actual de la resiliencia también incorpora elementos de la psicología positiva, movimiento iniciado por Martin Seligman que enfatiza el

estudio de las fortalezas humanas y los factores que contribuyen al florecimiento. Desde esta perspectiva, la resiliencia se entiende no solo como la capacidad de recuperarse de la adversidad, sino también como la habilidad para crecer y desarrollarse a partir de las experiencias difíciles (Seligman, 2011).

En el ámbito educativo, la resiliencia ha sido conceptualizada como un factor protector relevante que puede ser desarrollado y fortalecido a través de intervenciones específicas. Henderson y Milstein (2003) han propuesto un modelo de construcción de resiliencia en las escuelas que incluye seis factores clave: enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, y brindar oportunidades de participación significativa.

La resiliencia también ha sido estudiada desde una perspectiva comunitaria y social, reconociendo que los individuos están inmersos en sistemas más amplios que pueden facilitar o inhibir los procesos resilientes. Norris et al. (2008) han desarrollado un modelo de resiliencia comunitaria que incluye capacidades adaptativas en cuatro dominios: desarrollo económico, capital social, información y comunicación, y competencia comunitaria.

En el contexto de la salud mental, ha sido identificada como un factor protector importante contra el desarrollo de trastornos psicológicos. Bonanno y Diminich (2013) han distinguido entre resiliencia y recuperación, argumentando que esta implica mantener un funcionamiento relativamente estable durante y después de la exposición a la adversidad, mientras que la recuperación implica un período de síntomas seguido de un retorno gradual al funcionamiento normal.

La investigación contemporánea también ha explorado los mecanismos específicos a través de los cuales la resiliencia ejerce sus efectos protectores. Kalisch et al. (2017) han propuesto un modelo de resiliencia como mantenimiento de la

salud mental que enfatiza la importancia de los factores de resiliencia positivos que promueven activamente el bienestar, en lugar de simplemente amortiguar los efectos de la adversidad.

Desde una perspectiva del desarrollo, se ha conceptualizado como un proceso que cambia a lo largo del ciclo vital. Rutter (2012) ha argumentado que la resiliencia no es una característica fija, sino que puede fluctuar dependiendo de las circunstancias, las etapas de desarrollo y los recursos disponibles. Esta perspectiva del desarrollo ha llevado a una comprensión más matizada de cómo la resiliencia puede manifestarse de manera diferente en distintos momentos de la vida.

La integración de esta en modelos más amplios de funcionamiento humano ha llevado al desarrollo de marcos teóricos que la conectan con otros constructos psicológicos importantes. Fredrickson (2001) ha propuesto la teoría de ampliar y construir de las emociones positivas, sugiriendo que las emociones positivas amplían los repertorios de pensamiento y acción de las personas y construyen recursos psicológicos duraderos, incluyendo la resiliencia.

1.16.1. Factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia

El desarrollo de la resiliencia es un proceso complejo y multifactorial que involucra la interacción dinámica entre diversos elementos individuales, familiares y sociocomunitarios. La comprensión de estos factores es fundamental para el diseño de intervenciones efectivas y la promoción del bienestar psicológico en diferentes contextos y poblaciones.

1.16.1.1. Factores individuales

Los factores individuales constituyen el núcleo personal de la resiliencia, incluyendo características temperamentales, cognitivas, emocionales y

conductuales que facilitan la adaptación positiva frente a la adversidad. Estos factores representan recursos internos que pueden ser desarrollados y fortalecidos a lo largo del tiempo.

El temperamento emerge como uno de los factores individuales más fundamentales en el desarrollo, a este respecto Rutter (2006) ha identificado características temperamentales específicas que contribuyen a la capacidad resiliente, incluyendo la adaptabilidad, la regulación emocional, la sociabilidad y la persistencia. Estos rasgos, aunque tienen una base biológica, pueden ser moldeados por las experiencias y el ambiente.

La regulación emocional constituye un componente central de la resiliencia individual. Gross (2002) ha definido la regulación emocional como los procesos por los cuales los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo experimentan y expresan estas emociones. Las personas resilientes tienden a mostrar mayor flexibilidad en el uso de estrategias de regulación emocional, adaptando sus respuestas según las demandas situacionales.

La autoeficacia, conceptualizada por Bandura (1997) como las creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones prospectivas, representa otro factor individual relevante. Las personas con alta autoeficacia tienden a percibir los desafíos como oportunidades de crecimiento en lugar de amenazas, lo que facilita respuestas más adaptativas ante la adversidad.

Los estilos de afrontamiento constituyen otro factor individual determinante en el desarrollo de la resiliencia. Lazarus y Folkman (1984) distinguieron entre afrontamiento centrado en el problema y afrontamiento centrado en la emoción, señalando que las personas resilientes tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más flexibles y adaptativas. Posteriormente, Connor-Smith y

Flachsbart (2007) han identificado que el afrontamiento activo, la planificación y la reevaluación positiva están asociados con mayor resiliencia.

La capacidad de encontrar significado en las experiencias adversas emerge como un factor individual particularmente importante. Frankl (1985) argumentó que la búsqueda de significado es una motivación humana fundamental, y las investigaciones posteriores han confirmado que las personas que pueden encontrar significado en sus experiencias difíciles muestran mayor resiliencia (Park, 2010).

La flexibilidad cognitiva, definida como la capacidad de cambiar entre diferentes conceptos o perspectivas mentales, también contribuye significativamente a la resiliencia. Bonanno et al. (2004) han demostrado que las personas con mayor flexibilidad cognitiva muestran mejor adaptación después de eventos traumáticos, ya que pueden ajustar sus estrategias de pensamiento según las demandas cambiantes de la situación.

La autoestima y el autoconcepto positivo representan factores individuales protectores importantes. Masten y Motti-Stefanidi (2020) han señalado que un sentido positivo del ser proporciona una base sólida para enfrentar desafíos y mantener la esperanza durante períodos difíciles. Sin embargo, es importante distinguir entre una autoestima realista y adaptativa versus una autoestima inflada o narcisista.

Las habilidades de resolución de problemas constituyen otro factor individual crítico. D'Zurilla y Nezu (2010) han identificado que las personas resilientes tienden a aproximarse a los problemas de manera sistemática, generando múltiples soluciones alternativas y evaluando las consecuencias de diferentes cursos de acción antes de implementar una solución.

La orientación hacia el futuro y la capacidad de establecer metas realistas también contribuyen a la resiliencia individual. Snyder (2002) ha propuesto la

teoría de la esperanza, que incluye tres componentes: metas, rutas (pathways) y agencia (agency). Las personas con alta esperanza muestran mayor persistencia ante los obstáculos y mejor adaptación a largo plazo.

La capacidad de experimentar emociones positivas, incluso en contextos de adversidad, ha sido identificada como un factor individual importante. Tugade y Fredrickson (2004) han demostrado que las personas resilientes tienden a experimentar emociones positivas durante el estrés y la adversidad, lo que facilita la recuperación y el crecimiento postraumático.

La inteligencia emocional, como constructo multidimensional que incluye la percepción, comprensión, uso y regulación de las emociones, también contribuye significativamente a la resiliencia individual. Salovey y Mayer (1990) han propuesto que las personas con mayor inteligencia emocional están mejor equipadas para navegar los desafíos emocionales asociados con la adversidad.

Los valores personales y la integridad moral representan factores individuales que proporcionan dirección y estabilidad durante períodos difíciles. Southwick y Charney (2018) han identificado que las personas con un fuerte sistema de valores tienden a mostrar mayor resiliencia, ya que estos valores proporcionan un marco de referencia para la toma de decisiones y el mantenimiento de la coherencia personal.

La capacidad de humor y la habilidad para encontrar aspectos positivos en situaciones difíciles también contribuyen a la resiliencia individual. Bonanno (2008) ha señalado que el humor puede servir como una estrategia de afrontamiento efectiva que ayuda a las personas a mantener perspectiva y reducir el estrés durante la adversidad.

1.16.1.2. *Factores familiares*

La familia constituye el primer y más influyente contexto de desarrollo para la resiliencia, proporcionando las bases fundamentales para la capacidad de adaptación positiva frente a la adversidad. Los factores familiares influyen en la resiliencia a través de múltiples mecanismos, incluyendo la transmisión de valores, la provisión de apoyo emocional, el modelado de estrategias de afrontamiento y la creación de un ambiente seguro y estable.

La calidad de los vínculos de apego constituye uno de los factores familiares más fundamentales en el desarrollo de la resiliencia. Bowlby (2008) estableció que las relaciones de apego seguro proporcionan una base segura desde la cual los individuos pueden explorar el mundo y enfrentar desafíos. Las investigaciones posteriores han confirmado que los niños con apego seguro desarrollan mayor capacidad de regulación emocional, autoestima y competencia social, todos factores protectores importantes.

Baumrind (1991) identificó que el estilo parental autoritativo, caracterizado por altos niveles de apoyo y control apropiado, está asociado con mejores resultados de desarrollo en los niños, incluyendo mayor resiliencia. Los padres autoritativos proporcionan estructura y límites claros mientras mantienen una comunicación abierta y cálida con sus hijos.

La cohesión familiar, definida como el grado de cercanía emocional entre los miembros representa un factor protector importante. Olson (2000) ha propuesto que las familias con niveles moderados de cohesión tienden a promover tanto la autonomía individual como el apoyo mutuo, creando un ambiente óptimo para el desarrollo de la resiliencia.

Asimismo, Walsh (2003) ha identificado que las familias resilientes se caracterizan por patrones de comunicación abierta, expresión emocional clara y

directa, y resolución colaborativa de problemas. Estos patrones de comunicación facilitan el procesamiento de experiencias difíciles y la búsqueda conjunta de soluciones.

Los rituales y tradiciones familiares proporcionan estabilidad y continuidad, especialmente durante períodos de cambio o adversidad. Fiese (2006) ha demostrado que las familias con rituales significativos y consistentes tienden a mostrar mayor resiliencia, ya que estos rituales proporcionan un sentido de identidad familiar y pertenencia.

Además, House (1983) identificó cuatro tipos de apoyo social: emocional, instrumental, informacional y de valoración. Las familias que proporcionan múltiples tipos de apoyo crean un ambiente que facilita la adaptación positiva frente a los desafíos. La capacidad de la familia para adaptarse a cambios y crisis representa otro factor crucial. McCubbin y Patterson (2014) han propuesto el modelo de estrés familiar ABCX, que enfatiza la importancia de los recursos familiares y la percepción de la crisis en la determinación de los resultados adaptativos. Las familias con mayor flexibilidad y recursos tienden a mostrar mejor adaptación.

En el mismo sentido, Ungar (2008) ha señalado que las familias que transmiten valores de perseverancia, optimismo y responsabilidad social tienden a criar hijos más resilientes. Esta transmisión ocurre tanto a través de la enseñanza directa como del modelado de comportamientos. Masten (2001) ha identificado que tener al menos una relación cuidadora estable y sensible es uno de los predictores más consistentes de resiliencia en niños y adolescentes. Este cuidador no necesariamente debe ser un padre biológico, sino cualquier adulto que proporcione apoyo consistente.

La capacidad de la familia para buscar y utilizar recursos externos también contribuye a la resiliencia familiar. Walsh (2003) ha identificado que las familias resilientes tienden a ser más activas en la búsqueda de apoyo de redes sociales más amplias, servicios profesionales y recursos comunitarios cuando enfrentan desafíos. Cummings y Davies (2002) han demostrado que no es la ausencia de conflicto, sino la manera en que se maneja el conflicto lo que determina su impacto en el desarrollo de los niños. Las familias que manejan el conflicto de una manera constructiva tienden a promover mayor resiliencia.

La estabilidad económica y los recursos materiales, aunque no determinantes por sí solos, proporcionan una base importante para la resiliencia familiar. Conger y Donnellan (2007) han identificado que las familias con recursos económicos adecuados tienen mayor capacidad para acceder a oportunidades y servicios que pueden facilitar la adaptación positiva.

La presencia de hermanos y la calidad de las relaciones fraternas también influyen en el desarrollo de la resiliencia. Gass et al. (2007) han demostrado que las relaciones fraternas positivas pueden proporcionar apoyo emocional adicional y oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales y de resolución de problemas.

1.16.1.3. Factores sociales y comunitarios

Los factores sociales y comunitarios representan el contexto más amplio en el que se desarrolla la resiliencia, proporcionando recursos, oportunidades y apoyo que pueden facilitar o inhibir la capacidad de adaptación positiva frente a la adversidad. Estos factores incluyen características de la comunidad, instituciones sociales, redes de apoyo y recursos disponibles en el entorno.

Las características de la comunidad influyen significativamente en el desarrollo de la resiliencia, por ejemplo, Sampson et al. (1997) han introducido el concepto de eficacia colectiva, definida como la cohesión social entre los vecinos combinados con su disposición a intervenir en nombre del bien común. Las comunidades con alta eficacia colectiva tienden a promover un mejor desarrollo juvenil y una mayor resiliencia.

El capital social constituye otro factor comunitario fundamental, en ese sentido, Putnam (2000) ha definido el capital social como las conexiones entre individuos, redes sociales y las normas de reciprocidad y confianza que surgen de ellas. Las comunidades con alto capital social proporcionan múltiples oportunidades para el desarrollo de relaciones de apoyo y el acceso a recursos.

Además, Rutter (1979) ha identificado características de las escuelas efectivas que incluyen altas expectativas académicas, ambiente ordenado y de apoyo, liderazgo fuerte y oportunidades para la participación estudiantil. Estas características contribuyen al desarrollo de competencias académicas y sociales que facilitan la resiliencia.

Según Eccles y Gootman (2002), los programas y servicios comunitarios disponibles también influyen en la capacidad de resiliencia, estos autores, han identificado características de los programas juveniles efectivos que incluyen seguridad física y psicológica, estructura apropiada, relaciones de apoyo, oportunidades para la pertenencia y normas y expectativas positivas.

La presencia de mentores adultos en la comunidad constituye un factor protector importante. Rhodes (2009) ha demostrado que las relaciones de mentoría de calidad pueden proporcionar apoyo emocional, modelado de roles positivos y conexiones con oportunidades y recursos. Estos mentores pueden incluir maestros, entrenadores, líderes religiosos u otros adultos significativos.

Los recursos culturales y la identidad cultural también contribuyen a la resiliencia, especialmente en comunidades minoritarias. LaFromboise et al. (2006) han identificado que la conexión con la cultura tradicional puede servir como un factor protector importante, proporcionando un sentido de identidad, pertenencia y significado.

La disponibilidad de oportunidades de participación cívica y liderazgo juvenil también influye en el desarrollo de la resiliencia. Flanagan y Faison (2001) han demostrado que la participación en actividades cívicas y comunitarias puede desarrollar competencias de liderazgo, autoeficacia y conexión social que contribuyen a la resiliencia, del mismo modo, la seguridad del vecindario y la ausencia de violencia comunitaria representan factores ambientales importantes. Garbarino (2001) ha identificado que la exposición a la violencia comunitaria puede tener efectos negativos significativos en el desarrollo, mientras que los vecindarios seguros facilitan la exploración y el desarrollo de competencias.

Los recursos de salud mental y servicios de apoyo disponibles en la comunidad también influyen en la capacidad de resiliencia. Adelman y Taylor (2006) han argumentado que el acceso a servicios de salud mental de calidad y programas de prevención puede proporcionar apoyo durante períodos de adversidad. La presencia de espacios recreativos y oportunidades para el desarrollo de talentos e intereses también contribuye a la resiliencia comunitaria. Mahoney et al. (2005) han demostrado que la participación en actividades extracurriculares organizadas puede desarrollar competencias, relaciones positivas y conexiones con adultos cuidadores.

1.16.2. Resiliencia e inteligencia emocional: relaciones e interdependencia

La relación entre resiliencia e inteligencia emocional representa uno de los campos de investigación más prometedores en la psicología contemporánea, revelando conexiones profundas y bidireccionales entre estos dos constructos fundamentales para el bienestar y la adaptación humana. Esta interdependencia se manifiesta a través de múltiples mecanismos y procesos que se refuerzan mutuamente, creando un sistema integrado de competencias que facilita la adaptación positiva frente a la adversidad.

La inteligencia emocional, conceptualizada por Mayer y Salovey (1997) como la capacidad de percibir, usar, comprender y manejar las emociones, proporciona las herramientas cognitivas y emocionales necesarias para navegar efectivamente las experiencias adversas. Estas capacidades constituyen componentes esenciales de los procesos resilientes, ya que permiten a los individuos procesar, regular y utilizar la información emocional de manera adaptativa durante períodos de estrés y desafío.

La primera dimensión de la inteligencia emocional, la percepción emocional, juega un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de la resiliencia. Baron-On (2007) ha identificado que la capacidad de identificar y discriminar emociones propias y ajenas permite a las personas reconocer tempranamente las señales de estrés y adversidad, facilitando respuestas más adaptativas y oportunas. Esta capacidad perceptual es particularmente importante en contextos de adversidad, donde la información emocional puede proporcionar claves relevantes sobre las demandas ambientales y los recursos disponibles.

La comprensión emocional, segunda dimensión de la inteligencia emocional, contribuye significativamente a la resiliencia al facilitar la interpretación y el significado de las experiencias emocionales. Brackett y Mayer (2003) han

demostrado que las personas con mayor comprensión emocional pueden identificar las causas y consecuencias de sus emociones, lo que les permite desarrollar estrategias más efectivas para el manejo de situaciones difíciles. Esta comprensión también facilita la capacidad de encontrar significado en las experiencias adversas, un componente central de la resiliencia.

El uso emocional, tercera dimensión de la inteligencia emocional, permite a los individuos aprovechar las emociones para facilitar el pensamiento y la acción. Isen (2001) ha demostrado que las emociones positivas pueden ampliar el repertorio de pensamiento y acción, facilitando la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas. Esta capacidad es particularmente relevante para la resiliencia, ya que permite a las personas generar soluciones innovadoras y adaptativas frente a los desafíos.

La regulación emocional, cuarta dimensión de la inteligencia emocional, representa quizás la conexión más directa con la resiliencia. Gross y John (2003) han identificado que la capacidad de regular efectivamente las emociones, es fundamental para mantener el funcionamiento adaptativo durante la adversidad. Las personas con mejor regulación emocional pueden modular la intensidad y duración de sus respuestas emocionales, facilitando la recuperación y el mantenimiento de la estabilidad psicológica.

La investigación empírica ha proporcionado evidencia sólida sobre las conexiones entre inteligencia emocional y resiliencia. Armstrong et al. (2011) realizaron un metaanálisis que reveló correlaciones significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y medidas de resiliencia, con tamaños de efecto que oscilaban entre moderados y grandes. Estos hallazgos sugieren que la inteligencia emocional puede servir como un predictor importante de la capacidad resiliente.

Los mecanismos específicos a través de los cuales la inteligencia emocional contribuye a la resiliencia incluyen varios procesos cognitivos y emocionales. Uno de estos mecanismos es la mejora en las estrategias de afrontamiento. Rivers et al. (2012) han demostrado que las personas con mayor inteligencia emocional tienden a utilizar estrategias de afrontamiento más adaptativas, incluyendo la búsqueda de apoyo social, la reevaluación cognitiva y la resolución activa de problemas.

Otro mecanismo importante es la facilitación de las relaciones interpersonales. Lopes et al. (2004) han identificado que las personas con mayor inteligencia emocional tienden a desarrollar relaciones de mayor calidad y a recibir más apoyo social durante períodos difíciles. Dado que el apoyo social es un factor protector relevante para la resiliencia, esta conexión representa un mecanismo indirecto pero importante a través del cual la inteligencia emocional contribuye a la capacidad resiliente.

La inteligencia emocional también facilita la adaptación al estrés a través de su impacto en la evaluación cognitiva, las personas con mayor inteligencia emocional tienden a evaluar los eventos estresantes de manera más positiva y constructiva, lo que reduce el impacto negativo del estrés y facilita la adaptación (Mikolajczak et al., 2008)

La relación entre inteligencia emocional y resiliencia también se manifiesta a través de su impacto en la salud física y mental. Martins et al. (2010) han identificado que tanto la inteligencia emocional como la resiliencia están asociadas con mejores indicadores de salud física, incluyendo mejor funcionamiento inmunológico y menor incidencia de enfermedades relacionadas con el estrés.

La investigación neurobiológica también ha revelado conexiones entre los sustratos neurales de la inteligencia emocional y la resiliencia. Barbey et al. (2014) han identificado que ambos constructos involucran redes neurales superpuestas,

incluyendo la corteza prefrontal, la ínsula y el sistema límbico. Esta superposición neuroanatómica sugiere que la inteligencia emocional y la resiliencia pueden compartir mecanismos biológicos comunes.

La direccionalidad de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia es compleja y probablemente bidireccional. Mientras que la inteligencia emocional puede facilitar el desarrollo de la resiliencia proporcionando herramientas para el manejo efectivo de las emociones, las experiencias de adversidad y recuperación también pueden contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional al proporcionar oportunidades para practicar y refinar las habilidades emocionales.

El contexto del desarrollo también influye en la relación entre inteligencia emocional y resiliencia, ya que la relación entre estos constructos puede variar según la edad, con asociaciones más fuertes observadas en adultos que en niños y adolescentes. Esto sugiere que la integración de la inteligencia emocional y la resiliencia puede ser un proceso que se desarrolla a lo largo del tiempo (Qualter et al., 2007).

Las implicaciones prácticas de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia son significativas para el desarrollo de intervenciones y programas de prevención, estos han demostrado que integrando el desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia tienden a ser más efectivos que aquellos que se enfocan en un solo constructo (Durlak et al., 2011).

La medición conjunta de la inteligencia emocional y la resiliencia también presenta desafíos y oportunidades metodológicas, mientras que existen instrumentos validados para medir cada constructo por separado, el desarrollo de medidas que capturen la interacción entre ambos representa un área de investigación emergente con potencial significativo para avanzar en la comprensión teórica y práctica de estos fenómenos.

Y es así que los factores culturales también influyen en la manifestación de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia, Matsumoto et al. (2008) han identificado que las normas y valores culturales pueden moderar la expresión y el desarrollo de tanto la inteligencia emocional como la resiliencia, sugiriendo que las intervenciones deben ser culturalmente sensibles y adaptadas a contextos específicos.

La investigación longitudinal ha proporcionado evidencias adicionales sobre la naturaleza dinámica de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia, según Zeidner et al. (2012) han demostrado que estos constructos pueden influirse mutuamente a lo largo del tiempo, creando trayectorias de desarrollo que pueden ser positivas o negativas dependiendo de las experiencias y contextos individuales.

El papel de la inteligencia emocional como mediador en la relación entre factores de riesgo y resultados resilientes también ha sido objeto de investigación. Kun y Demetrovics (2010) han identificado que la inteligencia emocional puede servir como un mecanismo protector que reduce el impacto de los factores de riesgo y facilita la adaptación positiva, funcionando como un buffer entre la adversidad y los resultados negativos.

La aplicación de estos conocimientos en contextos educativos ha mostrado resultados prometedores, los programas integrados de aprendizaje socioemocional que combinan el desarrollo de la inteligencia emocional con la promoción de la resiliencia, demuestran mejoras significativas en el rendimiento académico, la competencia social y el bienestar emocional de los estudiantes (Elías et al., 1997)

En el ámbito organizacional, la integración de la inteligencia emocional y la resiliencia ha demostrado ser relevante para el liderazgo efectivo y la gestión del cambio. Goleman et al. (2002) han identificado que los líderes con alta inteligencia

emocional y resiliencia son más efectivos en la gestión de crisis, la motivación de equipos y la adaptación a cambios organizacionales.

La investigación en neuroplasticidad también ha revelado que tanto la inteligencia emocional como la resiliencia pueden ser desarrolladas y fortalecidas a través de intervenciones específicas, además, las prácticas contemplativas y de mindfulness pueden modificar los circuitos neurales asociados con la regulación emocional y la resiliencia, proporcionando una base biológica para las intervenciones de desarrollo (Davidson y Lutz, 2008).

Las implicaciones clínicas de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia son significativas para el tratamiento de trastornos mentales y la promoción de la salud mental. Seligman et al. (2006) han desarrollado enfoques terapéuticos que integran el desarrollo de fortalezas emocionales con la construcción de resiliencia, mostrando efectividad en el tratamiento de la depresión y la prevención de recaídas.

1.16.3. El desarrollo de la resiliencia en la infancia y adolescencia

El desarrollo de la resiliencia durante las etapas formativas de la vida constituye un proceso complejo y multifacético que involucra la interacción dinámica entre factores individuales, familiares y sociales. La infancia y adolescencia representan períodos críticos para la construcción de esta capacidad adaptativa, ya que es durante estas etapas cuando se establecen las bases neurobiológicas, cognitivas y emocionales que determinarán la respuesta del individuo ante las adversidades futuras (Masten, 2001).

La investigación contemporánea ha demostrado que la resiliencia no es una característica innata e inmutable, sino que se desarrolla a través de procesos adaptativos que pueden ser influenciados por el entorno y las experiencias tempranas. Durante la infancia, los niños desarrollan gradualmente la capacidad de autorregulación emocional, competencias sociales y estrategias de afrontamiento que constituyen los pilares fundamentales de la resiliencia (Luthar et al., 2000). Este desarrollo ocurre en el contexto de relaciones significativas con cuidadores primarios, quienes proporcionan el andamiaje emocional necesario para que el niño desarrolle un sentido de seguridad y confianza básica.

Los factores protectores internos que favorecen el desarrollo de la resiliencia incluyen características temperamentales como la flexibilidad cognitiva, la capacidad de establecer relaciones positivas, el sentido del humor y la orientación hacia el logro (Werner y Smith, 2001). Estos factores interactúan con elementos del microsistema familiar, como la presencia de al menos un adulto significativo que brinde apoyo consistente, límites claros y expectativas realistas, así como un ambiente familiar que promueva la comunicación abierta y la resolución constructiva de conflictos.

Durante la adolescencia, el desarrollo de la resiliencia adquiere características particulares relacionadas con los cambios neurobiológicos, cognitivos y sociales propios de esta etapa. Los adolescentes desarrollan progresivamente la capacidad de pensamiento abstracto y metacognición, lo que les permite reflexionar sobre sus propias experiencias y desarrollar narrativas coherentes sobre su identidad y propósito de vida (Blum, 2005). Esta capacidad reflexiva constituye un elemento relevante para la construcción de la resiliencia, ya que permite al joven dar sentido a las experiencias adversas y mantener una perspectiva esperanzadora sobre el futuro.

El desarrollo de la identidad durante la adolescencia está intrínsecamente relacionado con la construcción de la resiliencia. Los jóvenes que logran desarrollar un sentido coherente de identidad, que incluye la comprensión de sus fortalezas, valores y metas, muestran una mayor capacidad para enfrentar los desafíos propios de esta etapa (Erikson, 1968). La exploración de diferentes roles y la experimentación con distintas facetas de la personalidad, características del desarrollo adolescente, pueden contribuir al fortalecimiento de la resiliencia cuando ocurren en contextos de apoyo y contención.

La investigación longitudinal ha identificado trayectorias diferenciadas en el desarrollo de la resiliencia durante estas etapas. Algunos niños y adolescentes mantienen un funcionamiento competente a pesar de la exposición a adversidades significativas, mientras que otros muestran patrones de recuperación tras períodos de desajuste (Masten et al., 2004). Estas diferencias en las trayectorias resilientes están influenciadas por la interacción compleja entre factores de riesgo y protección, así como por el timing y la duración de las experiencias adversas.

Los contextos educativos juegan un papel fundamental en el desarrollo de la resiliencia durante la infancia y adolescencia. Las escuelas que promueven ambientes seguros, inclusivos y desafiantes académicamente, mientras proporcionan apoyo emocional y social, contribuyen significativamente al desarrollo de la capacidad resiliente (Henderson y Milstein, 2003). Los docentes, como figuras de apego secundarias, pueden convertirse en factores protectores importantes para estudiantes que experimentan adversidades en otros contextos de su vida.

La neuroplasticidad cerebral durante estas etapas del desarrollo ofrece oportunidades únicas para el fortalecimiento de los circuitos neurales asociados con la regulación emocional y las funciones ejecutivas. Las experiencias positivas y

los programas de intervención pueden promover cambios estructurales y funcionales en el cerebro que favorecen el desarrollo de la resiliencia (Lupien et al., 2009). Esto subraya la importancia de implementar estrategias preventivas y de promoción durante estos períodos críticos.

El desarrollo de la resiliencia también está influenciado por factores culturales y contextuales específicos. Las comunidades que valoran la interdependencia mantienen tradiciones culturales sólidas y proporcionan redes de apoyo amplias tienden a facilitar el desarrollo de la resiliencia en sus miembros más jóvenes (Ungar, 2008). La comprensión de estos factores culturales es esencial para el diseño de intervenciones efectivas que respeten la diversidad y promuevan la resiliencia de manera culturalmente sensible.

1.16.4. Estrategias para fomentar la resiliencia desde la educación emocional

La educación emocional se ha consolidado como una aproximación integral para el desarrollo de competencias que favorecen la resiliencia en el contexto educativo. Esta disciplina, fundamentada en la comprensión científica de las emociones y su papel en el aprendizaje y el bienestar, ofrece estrategias sistemáticas para fortalecer los recursos internos que permiten a los estudiantes enfrentar adversidades y mantener su funcionamiento adaptativo (Bisquerra, 2009).

El enfoque de la educación emocional para el fomento de la resiliencia se basa en el desarrollo de cinco competencias fundamentales: autoconciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Estas competencias constituyen recursos psicológicos que actúan como factores protectores ante situaciones de estrés y adversidad, facilitando la adaptación positiva y el crecimiento post-traumático.

Las estrategias de educación emocional para el desarrollo de la resiliencia deben ser implementadas de manera sistemática e integrada en el currículo educativo, considerando las características evolutivas de los estudiantes y los contextos específicos en los que se desenvuelven. La investigación ha demostrado que los programas más efectivos son aquellos que combinan instrucción explícita en competencias emocionales con oportunidades de práctica en situaciones reales y un ambiente escolar que modela y refuerza estos aprendizajes (Durlak et al., 2011).

1.16.5. Fortalecimiento de la autoestima y la autoeficacia

El fortalecimiento de la autoestima y la autoeficacia constituye un pilar fundamental en el desarrollo de la resiliencia desde la perspectiva de la educación emocional. La autoestima, entendida como la valoración global que una persona hace de sí misma, y la autoeficacia, definida como la creencia en la propia capacidad para ejecutar acciones necesarias para lograr objetivos específicos, funcionan como recursos psicológicos que facilitan la adaptación positiva ante las adversidades (Bandura, 1997).

La autoestima saludable se caracteriza por una valoración realista y positiva de las propias capacidades, fortalezas y limitaciones. Los estudiantes con autoestima adecuada muestran mayor disposición para enfrentar desafíos, mayor tolerancia a la frustración y mejor capacidad de recuperación tras experiencias negativas (Mruk, 2006). Sin embargo, es crucial distinguir entre autoestima auténtica, basada en logros reales y competencias desarrolladas, y autoestima inflada o narcisista, que puede resultar contraproducente para el desarrollo de la resiliencia.

Las estrategias educativas para el fortalecimiento de la autoestima deben enfocarse en el desarrollo de competencias reales y el reconocimiento de logros genuinos. Esto incluye la implementación de actividades que permitan a los estudiantes experimentar éxito en diferentes áreas, el establecimiento de metas alcanzables y progresivas, y la provisión de retroalimentación específica y constructiva que ayude a los estudiantes a reconocer su progreso y áreas de mejora (Harter, 1999).

La autoeficacia, por su parte, se desarrolla a través de cuatro fuentes principales: experiencias de dominio, experiencias vicarias, persuasión verbal y estados fisiológicos y emocionales (Bandura, 1997). En el contexto educativo, las experiencias de dominio se facilitan mediante la estructuración de tareas que permitan a los estudiantes experimentar éxito gradual, comenzando con desafíos apropiados para su nivel de competencia y aumentando progresivamente la complejidad.

Las experiencias vicarias se promueven a través del modelado, donde los estudiantes observan a pares o adultos significativos enfrentando exitosamente desafíos similares a los que ellos enfrentan. Esta estrategia es particularmente efectiva cuando el modelo presenta características similares al observador y cuando se hace explícito el proceso de enfrentamiento y las estrategias utilizadas (Schunk y Miller, 2002).

La persuasión verbal efectiva para el desarrollo de la autoeficacia debe ser específica, realista y orientada al proceso más que al resultado. En lugar de elogios generales como "eres muy inteligente", es más efectivo reconocer esfuerzos específicos y estrategias utilizadas: "tu estrategia de organizar la información en categorías te ayudó a resolver el problema eficientemente" (Dweck, 2006).

La gestión de estados fisiológicos y emocionales implica enseñar a los estudiantes a interpretar adecuadamente sus respuestas corporales ante situaciones desafiantes. Técnicas de relajación, respiración consciente y mindfulness pueden ayudar a los estudiantes a regular su activación fisiológica y mantener estados emocionales que favorezcan el rendimiento y la perseverancia (Meiklejohn et al., 2012).

El desarrollo de una mentalidad de crecimiento constituye una estrategia fundamental para el fortalecimiento de la autoeficacia. Los estudiantes que creen que las habilidades pueden desarrollarse a través del esfuerzo y la práctica muestran mayor persistencia ante las dificultades y mejor recuperación tras los fracasos (Dweck, 2006). Esta mentalidad se fomenta mediante la enseñanza explícita sobre la neuroplasticidad, el reconocimiento del esfuerzo y las estrategias utilizadas, y la redefinición de los errores como oportunidades de aprendizaje.

1.16.5.1. Desarrollo de la empatía y habilidades sociales

El desarrollo de la empatía y las habilidades sociales constituyen un componente esencial para el fomento de la resiliencia desde la educación emocional, ya que las relaciones interpersonales positivas funcionan como factores protectores fundamentales ante la adversidad. La empatía, definida como la capacidad de comprender y compartir los estados emocionales de otros, facilita la construcción de vínculos sólidos y el acceso a redes de apoyo social que son relevantes para la adaptación resiliente (Davis, 2018).

La investigación ha demostrado consistentemente que las personas con sólidas habilidades sociales y altos niveles de empatía muestran mejor ajuste psicológico, mayor satisfacción en sus relaciones y mejor capacidad para solicitar y recibir apoyo durante períodos de estrés (Acosta, 2024; Cohen y Wills, 1985; Garvan

et al., 2024). Estos hallazgos subrayan la importancia de desarrollar sistemáticamente estas competencias en el contexto educativo.

El desarrollo de la empatía involucra tanto componentes cognitivos como afectivos. El componente cognitivo, conocido como toma de perspectiva, se refiere a la capacidad de comprender los pensamientos, sentimientos y motivaciones de otras personas. Este componente se desarrolla gradualmente durante la infancia y adolescencia, alcanzando mayor sofisticación con el desarrollo de las habilidades de pensamiento abstracto (Hoffman, 2000).

Las estrategias educativas para desarrollar la toma de perspectiva incluyen actividades de role-playing, discusión de dilemas morales, análisis de personajes literarios y situaciones hipotéticas que requieran considerar múltiples puntos de vista. Estas actividades deben ser estructuradas de manera que los estudiantes practiquen activamente la consideración de perspectivas diferentes a las propias y reflexionen sobre los factores que pueden influir en las experiencias de otros (Gehlbach, 2004).

El componente afectivo de la empatía, conocido como contagio emocional o respuesta empática, se refiere a la capacidad de experimentar emociones similares a las de otras personas. Este componente tiene bases neurobiológicas en el sistema de neuronas espejo y se puede fortalecer mediante actividades que promuevan la atención consciente a las señales emocionales de otros y la práctica de respuestas empáticas apropiadas (Rizzolatti y Craighero, 2004).

Las habilidades sociales específicas que contribuyen al desarrollo de la resiliencia incluyen la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, la cooperación y el liderazgo prosocial. La comunicación asertiva permite a los estudiantes expresar sus necesidades, sentimientos y límites de manera clara y

respetuosa, facilitando relaciones más auténticas y satisfactorias (Alberti y Emmons, 2017).

La enseñanza de habilidades de comunicación asertiva debe incluir componentes verbales y no verbales, práctica de diferentes estilos de comunicación según el contexto, y estrategias para manejar situaciones interpersonales difíciles. Los estudiantes deben aprender a distinguir entre comunicación pasiva, agresiva y asertiva, y practicar respuestas asertivas ante situaciones comunes de conflicto o presión social.

Las habilidades de resolución de conflictos son particularmente importantes para el desarrollo de la resiliencia, ya que los conflictos interpersonales constituyen una fuente común de estrés en la vida de niños y adolescentes. Los programas efectivos de educación en resolución de conflictos enseñan estrategias sistemáticas que incluyen la identificación del problema, la generación de alternativas, la evaluación de consecuencias y la implementación de soluciones (Johnson y Johnson, 2005).

La cooperación y el trabajo en equipo proporcionan oportunidades para desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación y apoyo mutuo. Las actividades cooperativas bien estructuradas promueven la interdependencia positiva, donde el éxito individual depende del éxito grupal, fomentando así el desarrollo de habilidades prosociales y sentido de pertenencia (Slavin et al., 2003).

2.17.6.3 Fomento del pensamiento positivo y la resolución de problemas

El fomento del pensamiento positivo y las habilidades de resolución de problemas constituye una estrategia fundamental para el desarrollo de la resiliencia desde la educación emocional. Esta aproximación se basa en la comprensión de que los patrones de pensamiento y las estrategias cognitivas que

los individuos utilizan para interpretar y responder a los eventos influyen significativamente en su capacidad de adaptación y bienestar (Seligman, 2011).

El pensamiento positivo, en el contexto del desarrollo de la resiliencia, no se refiere a un optimismo ingenuo o la negación de las dificultades, sino al desarrollo de patrones cognitivos realistas y constructivos que faciliten la adaptación efectiva ante los desafíos. Esto incluye la capacidad de identificar aspectos positivos en situaciones adversas, mantener esperanza en el futuro y desarrollar narrativas coherentes y significativas sobre las propias experiencias (Peterson y Seligman, 2004).

La investigación en psicología positiva ha identificado fortalezas de carácter que contribuyen al bienestar y la resiliencia, incluyendo la gratitud, la esperanza, el optimismo, la perseverancia y la capacidad de encontrar significado en las experiencias (Seligman et al., 2009). Estas fortalezas pueden ser desarrolladas sistemáticamente a través de intervenciones educativas específicas.

La gratitud, definida como el reconocimiento y apreciación de aspectos positivos en la vida propia y en las acciones de otros, ha demostrado efectos significativos en el bienestar emocional y la resiliencia. Las intervenciones para desarrollar la gratitud incluyen llevar diarios de gratitud, escribir cartas de agradecimiento, y practicar la atención consciente a experiencias positivas cotidianas (Emmons y McCullough, 2003).

La esperanza, conceptualizada como la combinación de motivación dirigida hacia metas y la percepción de caminos viables para alcanzar dichas metas, constituye un componente relevante de la resiliencia. Los estudiantes con altos niveles de esperanza muestran mejor rendimiento académico, mayor bienestar emocional y mejor capacidad de recuperación ante los fracasos (Snyder et al., 2002).

Las estrategias para desarrollar la esperanza incluyen la enseñanza de técnicas de establecimiento de metas realistas y específicas, la identificación de múltiples caminos para alcanzar objetivos, y el desarrollo de habilidades para superar obstáculos. Los estudiantes aprenden a descomponer metas complejas en pasos manejables y a desarrollar planes de contingencia para enfrentar posibles dificultades.

El desarrollo de habilidades de resolución de problemas constituye otro componente fundamental para el fomento de la resiliencia. Estas habilidades permiten a los estudiantes abordar sistemáticamente los desafíos y dificultades, reduciendo la sensación de indefensión y aumentando la confianza en su capacidad para manejar situaciones adversas (D'Zurilla y Nezu, 2010).

Los modelos efectivos de resolución de problemas incluyen varios pasos: definición clara del problema, generación de alternativas, evaluación de opciones, selección e implementación de la solución, y evaluación de resultados. La enseñanza de estos modelos debe incluir práctica con problemas reales que los estudiantes enfrentan en su vida cotidiana, desde conflictos interpersonales hasta desafíos académicos.

La metacognición, o el pensamiento sobre el pensamiento, juega un papel importante en el desarrollo tanto del pensamiento positivo como de las habilidades de resolución de problemas. Los estudiantes que desarrollan conciencia sobre sus propios patrones de pensamiento pueden identificar distorsiones cognitivas, cuestionar pensamientos negativos automáticos y desarrollar estrategias más efectivas para el manejo de emociones difíciles (Flavell, 1979).

Las estrategias de reestructuración cognitiva enseñan a los estudiantes a identificar pensamientos negativos automáticos, evaluar su exactitud y utilidad, y desarrollar pensamientos alternativos más realistas y constructivos. Esta

aproximación, derivada de la terapia cognitivo-conductual, ha demostrado efectividad en la prevención de problemas emocionales y el fortalecimiento de la resiliencia (Beck, 2020).

1.16.6. El papel del docente como promotor de la resiliencia

El docente desempeña un papel fundamental como promotor de la resiliencia en el contexto educativo, actuando como figura de apoyo, modelo de comportamiento resiliente y arquitecto de experiencias que favorecen el desarrollo de competencias adaptativas en sus estudiantes. La investigación ha demostrado consistentemente que la presencia de al menos un adulto significativo que brinde apoyo, orientación y altas expectativas constituye uno de los factores protectores más importantes para el desarrollo de la resiliencia en niños y adolescentes (Werner y Smith, 2001).

La relación docente-estudiante de calidad se caracteriza por elementos específicos que contribuyen al desarrollo de la resiliencia: calidez emocional, sensibilidad a las necesidades individuales, expectativas altas pero realistas, y la provisión de estructura y límites claros (Pianta, 1999). Estas características relacionales crean un ambiente de seguridad psicológica que permite a los estudiantes tomar riesgos académicos, expresar vulnerabilidades y desarrollar confianza en sus propias capacidades.

La investigación sobre vínculos de apego en el contexto educativo ha revelado que los docentes pueden funcionar como figuras de apego secundarias, proporcionando una base segura desde la cual los estudiantes pueden explorar, aprender y desarrollar autonomía (Bergin y Bergin, 2009; González et al., 2024; Montestruque, 2024). Esta función es particularmente importante para estudiantes que provienen de entornos familiares adversos o que han experimentado traumas,

ya que la relación con el docente puede compensar parcialmente las deficiencias en otros sistemas de apoyo.

El docente promotor de resiliencia debe desarrollar competencias específicas que le permitan identificar estudiantes en riesgo, implementar estrategias de apoyo apropiadas y crear ambientes de aprendizaje que fomenten el desarrollo de factores protectores. Estas competencias incluyen habilidades de observación y evaluación, conocimiento sobre desarrollo infantil y adolescente, estrategias de comunicación efectiva y manejo de situaciones de crisis (Henderson y Milstein, 2003).

La capacidad de reconocer señales de estrés y vulnerabilidad en los estudiantes constituye una competencia fundamental para el docente promotor de resiliencia, esto requiere conocimiento sobre indicadores comportamentales, emocionales y académicos que pueden señalar la presencia de factores de riesgo o experiencias adversas. Los cambios súbitos en el rendimiento académico, aislamiento social, comportamientos disruptivos o señales de negligencia pueden indicar la necesidad de intervención y apoyo adicional (Masten y Motti-Stefanidi, 2020).

Una vez identificados los estudiantes que requieren de apoyo adicional, el docente debe implementar estrategias diferenciadas que respondan a las necesidades específicas de cada caso. Esto puede incluir adaptaciones curriculares, provisión de apoyo emocional adicional, conexión con recursos comunitarios, y colaboración con familias y otros profesionales. La flexibilidad y la capacidad de adaptar las estrategias según la evolución de las circunstancias constituyen elementos cruciales para el éxito de estas intervenciones.

El modelado de comportamientos resilientes por parte del docente constituye una estrategia poderosa para promover el desarrollo de estas competencias en los estudiantes. Cuando los docentes demuestran cómo manejar el estrés, enfrentar

desafíos, aprender de los errores y mantener una actitud positiva ante las dificultades, proporcionan a los estudiantes ejemplos concretos de estrategias adaptativas (Bandura, 1977).

Este modelado debe ser intencional y explícito, donde el docente verbaliza sus procesos de pensamiento, emociones y estrategias de afrontamiento. Por ejemplo, cuando enfrenta un problema técnico durante una clase, el docente puede modelar flexibilidad y resolución de problemas verbalizando: "Veo que la tecnología no está funcionando como esperaba. Voy a mantener la calma, pensar en alternativas y continuar con nuestra lección de una manera diferente."

La creación de ambientes de aprendizaje que promuevan la resiliencia requiere atención a múltiples dimensiones: el clima emocional del aula, la estructura y organización de las actividades, las oportunidades de participación y liderazgo, y la integración de contenidos relacionados con competencias socioemocionales (Cohen et al., 2009).

El clima emocional positivo se caracteriza por la prevalencia de emociones positivas, relaciones de respeto mutuo, comunicación abierta y manejo constructivo de los conflictos. Los docentes contribuyen a este clima mediante el uso de humor apropiado, el reconocimiento de logros y esfuerzos, la demostración de interés genuino en el bienestar de los estudiantes y la creación de rituales y tradiciones que fomenten el sentido de pertenencia.

La estructura y organización del aula deben equilibrar la predictibilidad con la flexibilidad, proporcionando rutinas claras y expectativas bien definidas mientras se mantiene espacio para la creatividad y la adaptación. Los estudiantes resilientes se benefician de ambientes que proporcionan desafíos apropiados, oportunidades de éxito y apoyo cuando enfrentan dificultades (Rutter, 2006).

Las oportunidades de participación y liderazgo permiten a los estudiantes desarrollar sentido de agencia y contribución, elementos importantes para la construcción de identidad positiva y autoeficacia. Esto puede incluir roles de liderazgo en proyectos grupales, participación en la toma de decisiones sobre aspectos del funcionamiento del aula, y oportunidades para enseñar o apoyar a otros estudiantes.

La integración curricular de contenidos relacionados con competencias socioemocionales y resiliencia debe ser sistemática y bien planificada. Esto no significa agregar contenidos adicionales al currículo ya saturado, sino encontrar maneras creativas de integrar estos aprendizajes en las materias existentes. La literatura, las ciencias sociales, las artes e incluso las matemáticas y ciencias naturales ofrecen oportunidades para explorar temas relacionados con la superación de adversidades, la perseverancia y el crecimiento personal.

El docente promotor de resiliencia también debe desarrollar competencias para trabajar colaborativamente con familias y comunidades. La resiliencia se desarrolla mejor cuando existe coherencia y apoyo mutuo entre los diferentes contextos en los que se desenvuelven los estudiantes (Bronfenbrenner, 1979). Esto requiere habilidades de comunicación intercultural, comprensión de diferentes estructuras familiares y contextos socioeconómicos, y capacidad para identificar y movilizar recursos comunitarios.

La colaboración con las familias debe basarse en el reconocimiento de que los padres y cuidadores son los primeros y más importantes educadores de los niños. El docente puede apoyar a las familias proporcionando información sobre desarrollo infantil, estrategias para fomentar la resiliencia en el hogar, y conexiones con recursos comunitarios cuando sea necesario. Esta colaboración debe ser

respetuosa de la diversidad cultural y evitar juicios sobre diferentes estilos de crianza.

Finalmente, el desarrollo profesional continuo constituye un elemento esencial para el docente que aspira a ser un promotor efectivo de la resiliencia. Esto incluye la actualización en conocimientos sobre trauma, desarrollo infantil y estrategias basadas en evidencia, así como el desarrollo de habilidades de autocuidado que permitan al docente mantener su propio bienestar y capacidad de apoyo a largo plazo (Jennings y Greenberg, 2009).

La implementación exitosa del rol de promotor de resiliencia requiere también de apoyo institucional y sistémico. Las escuelas deben proporcionar formación, recursos y estructuras que permitan a los docentes desarrollar y mantener estas competencias. Esto incluye políticas que reconozcan la importancia del bienestar socioemocional, tiempo para la colaboración y planificación, y acceso a profesionales especializados cuando sea necesario.

1.17. ACTIVIDAD FÍSICA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Durante las últimas décadas, numerosos estudios (Fuentes-Barría et al., 2024; Ramos, 2025) han demostrado que el ejercicio físico regular no solo mejora la salud física, sino que también tiene efectos profundos en el bienestar emocional y en las habilidades para reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas.

1.17.1. Fundamentos teóricos de la relación actividad física-inteligencia emocional

La inteligencia emocional, conceptualizada por primera vez por Salovey y Mayer como la capacidad de procesar información emocional de manera eficaz, ha sido objeto de múltiples investigaciones que buscan identificar los factores que

pueden potenciar su desarrollo (Mayer y Salovey, 1997). En este contexto, la actividad física emerge como un elemento fundamental que influye directamente en los procesos neurobiológicos y psicológicos subyacentes a la inteligencia emocional.

Las investigaciones neurocientíficas han demostrado que el ejercicio físico regular produce cambios estructurales y funcionales en el cerebro, particularmente en áreas relacionadas con la regulación emocional, como la corteza prefrontal y el sistema límbico (Voss et al., 2013). Estos cambios neuroplásticos facilitan una mejor gestión emocional y una mayor capacidad para procesar información emocional compleja.

El modelo teórico propuesto por Biddle y Mutrie sugiere que la actividad física influye en la inteligencia emocional a través de múltiples mecanismos, incluyendo la liberación de neurotransmisores como la serotonina y las endorfinas, que están directamente relacionados con el estado de ánimo y la regulación emocional (Biddle y Mutrie, 2008). Además, el ejercicio físico proporciona oportunidades para practicar habilidades sociales y emocionales en contextos diversos, lo que contribuye al desarrollo de competencias emocionales más sofisticadas.

1.17.2. Mecanismos neurobiológicos del ejercicio en la regulación emocional

La comprensión de los mecanismos neurobiológicos que subyacen a la relación entre actividad física e inteligencia emocional es fundamental para establecer intervenciones basadas en evidencia. Los estudios de neuroimagen han revelado que el ejercicio aeróbico regular aumenta el volumen de materia gris en regiones cerebrales críticas para el procesamiento emocional, incluyendo el hipocampo y la corteza prefrontal (Erickson et al., 2011).

La neurogénesis inducida por el ejercicio, particularmente en el hipocampo, está asociada con mejoras en la memoria emocional y la capacidad de regulación afectiva (Nokia et al., 2016). Este proceso de creación de nuevas neuronas facilita la formación de circuitos neuronales más eficientes para el procesamiento de información emocional compleja.

La actividad física también modula la actividad del eje hipotalámico-pituitario-adrenal, reduciendo los niveles de cortisol y otros marcadores de estrés crónico que pueden interferir con el funcionamiento emocional óptimo (Childs y de Wit, 2014). Esta regulación del sistema de estrés permite una mayor flexibilidad emocional y una mejor adaptación a situaciones desafiantes.

1.17.3. Beneficios del ejercicio en la inteligencia emocional

Los estudios experimentales han proporcionado evidencias consistentes sobre los beneficios del ejercicio físico en diferentes componentes de la inteligencia emocional. Un estudio reciente concluyó que, tras un programa de ejercicio aeróbico, los participantes mostraron mejoras significativas en la percepción emocional, la comprensión y la regulación emocionales comparados con el grupo control, debido a cambios en la activación del córtex prefrontal y en la conectividad cerebro-emocional (Wang et al., 2024).

El metaanálisis conducido por Rosenbaum et al. (2014), analizó 25 estudios controlados randomizados y concluyó que las intervenciones de ejercicio físico tienen efectos de moderados a grandes en la mejora de la inteligencia emocional, con tamaños del efecto particularmente pronunciados en la regulación emocional y la motivación.

Los estudios transversales también han demostrado correlaciones positivas consistentes entre los niveles de actividad física habitual y las puntuaciones en

medidas de inteligencia emocional. La investigación de Schutte et al. (2007) encontró que los adultos que reportaron mayores niveles de actividad física también mostraron puntuaciones más altas en escalas de inteligencia emocional, incluso después de discriminar por variables demográficas y de personalidad.

Diferentes tipos de ejercicio parecen tener efectos diferenciados en los componentes de la inteligencia emocional. El ejercicio aeróbico, como correr, nadar o andar en bicicleta, ha mostrado efectos particulares en la mejora del estado de ánimo y la reducción de la ansiedad, lo que facilita una mejor regulación emocional (Penedo y Dahn, 2005).

Los ejercicios de resistencia o entrenamiento con pesas han demostrado efectos únicos en la mejora de la autoestima y la autoconfianza, componentes importantes de la inteligencia emocional intrapersonal (Gordon et al., 2018). La sensación de logro y el desarrollo de la fuerza física se traducen en una mayor confianza en la capacidad de manejar desafíos emocionales.

Las actividades físicas que incorporan elementos de mindfulness, como el yoga y el tai chi, han mostrado efectos especialmente pronunciados en la conciencia emocional y la regulación emocional (Goyal et al., 2014). Estas prácticas combinan el movimiento físico con la atención plena, creando un contexto ideal para el desarrollo de habilidades emocionales.

Los deportes de equipo ofrecen oportunidades únicas para el desarrollo de la inteligencia emocional interpersonal, ya que requieren de la coordinación social, la comunicación efectiva y la comprensión de las emociones de otros miembros del equipo (Laborde et al., 2016). Se ha demostrado que los atletas de deportes de equipo tienden a mostrar niveles más altos de inteligencia emocional social comparados con atletas de deportes individuales.

La determinación de los parámetros óptimos de ejercicio para maximizar los beneficios en la inteligencia emocional han sido objeto de múltiples investigaciones. El American College of Sports Medicine recomienda al menos 150 minutos de ejercicio aeróbico moderado por semana para obtener beneficios en la salud mental y emocional (Garber et al., 2011).

Sin embargo, estudios específicos sobre inteligencia emocional sugieren que incluso volúmenes menores de ejercicio pueden producir beneficios significativos. La investigación de Callaghan et al. (2011) encontró que sesiones de ejercicio de 30 minutos, tres veces por semana, durante 8 semanas, fueron suficientes para producir mejoras medibles en la regulación emocional y la percepción emocional.

La intensidad del ejercicio también juega un papel relevante. Los estudios indican que el ejercicio de intensidad moderada (60-70% de la frecuencia cardíaca máxima) produce los mayores beneficios en términos de mejora del estado de ánimo y regulación emocional (Reed y Ones, 2006). Intensidades muy altas pueden aumentar temporalmente los niveles de estrés, lo que podría interferir con algunos aspectos de la inteligencia emocional.

En el mismo sentido, la efectividad del ejercicio físico para mejorar la inteligencia emocional varía según diferentes grupos poblacionales. En niños y adolescentes, la actividad física regular ha mostrado efectos particulares en el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional y en la reducción de comportamientos disruptivos (Strong et al., 2005).

La investigación de Biddle y Asare (2011) encontró que los programas de ejercicio físico en escuelas no solo mejoraron el rendimiento académico, sino que también contribuyeron significativamente al desarrollo de competencias emocionales y sociales en estudiantes. Estos efectos fueron particularmente

pronunciados en estudiantes que inicialmente mostraron mayores dificultades en la regulación emocional.

En adultos mayores, el ejercicio físico ha demostrado efectos protectores contra el declive cognitivo y emocional asociado con el envejecimiento. Los estudios longitudinales han mostrado que los adultos mayores que mantienen niveles altos de actividad física tienden a preservar mejor sus habilidades emocionales a lo largo del tiempo (Bherer et al., 2013).

En poblaciones clínicas, el ejercicio físico ha emergido como una intervención complementaria efectiva para trastornos emocionales. La investigación de Schuch et al. (2016) demostró que los programas de ejercicio estructurado pueden ser tan efectivos como algunas intervenciones farmacológicas para la mejora de síntomas depresivos, con el beneficio adicional de mejorar la inteligencia emocional general.

A pesar de la evidencia convincente sobre los beneficios del ejercicio físico para la inteligencia emocional, existen múltiples barreras que impiden su implementación efectiva. Las barreras más comunes incluyen la falta de tiempo, la falta de motivación, la ausencia de instalaciones adecuadas y la falta de conocimiento sobre los beneficios específicos del ejercicio para la salud emocional (Trost et al., 2002).

La investigación de Rhodes y Pfaeffli (2010) sugiere que las intervenciones más efectivas para promover la actividad física incluyen componentes de educación sobre los beneficios emocionales del ejercicio, establecimiento de metas específicas y medibles, y el desarrollo de redes de apoyo social.

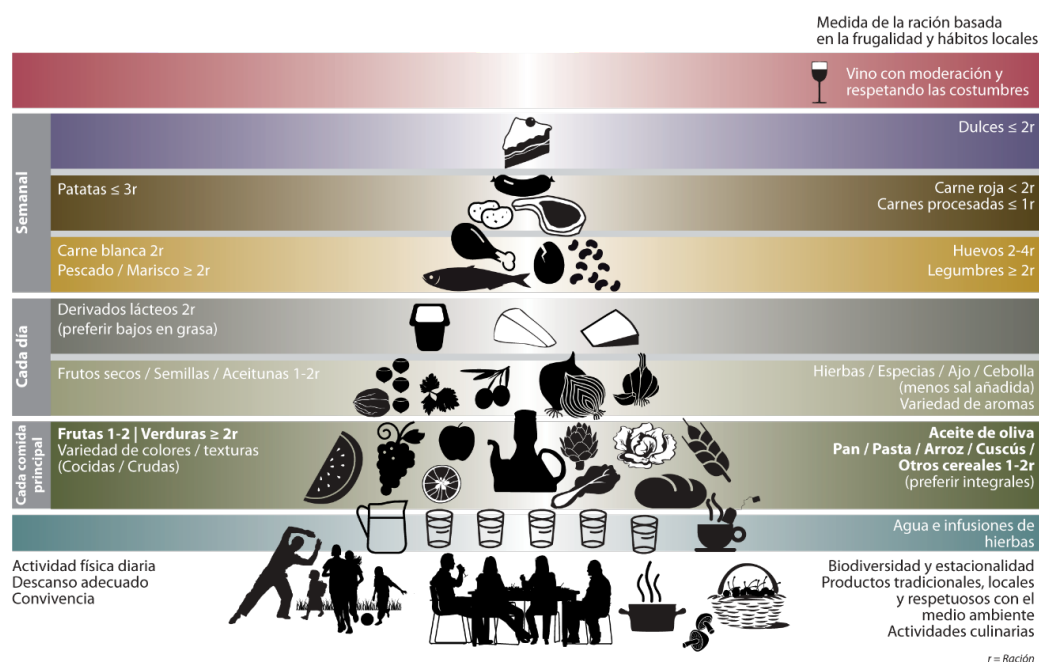
Los facilitadores identificados en la literatura incluyen la disponibilidad de programas de ejercicio diversos y adaptados a diferentes niveles de habilidad, la integración de elementos lúdicos y sociales, y la provisión de retroalimentación regular sobre el progreso tanto físico como emocional (Conn et al., 2011).

1.17.4. Relación entre la dieta mediterránea y la actividad física

La dieta mediterránea y la actividad física constituyen dos pilares fundamentales en la promoción de la salud y el bienestar integral del ser humano. Ambos factores han demostrado tener efectos significativos no solo en la salud física, sino también en aspectos cognitivos y emocionales que conforman la inteligencia emocional. La comprensión de la relación sinérgica entre estos elementos es relevante para desarrollar estrategias integrales de promoción de la salud que aborden tanto el bienestar físico como el psicológico.

La dieta mediterránea, caracterizada por un alto consumo de frutas, verduras, legumbres, cereales integrales, pescado, aceite de oliva y frutos secos, junto con un consumo moderado de vino tinto, ha sido ampliamente estudiada por sus beneficios cardiovasculares, metabólicos y neuroprotectores (Estruch et al., 2018). Por otro lado, la actividad física regular se ha establecido como un factor protector contra diversas enfermedades crónicas y como un potenciador del funcionamiento cognitivo y emocional (Warburton et al., 2006) (la figura 1 muestra la pirámide de la dieta mediterránea).

Figura 2. Pirámide de la dieta mediterránea



Fuente: Fundación dieta mediterránea

La dieta mediterránea se basa en los patrones alimentarios tradicionales de los países mediterráneos, especialmente España, Italia, Grecia y el sur de Francia. Este patrón dietético se caracteriza por su riqueza en compuestos bioactivos, antioxidantes y ácidos grasos monoinsaturados, que ejercen efectos protectores sobre múltiples sistemas orgánicos (Martínez-González et al., 2019).

La evidencia científica ha demostrado que la adherencia a la dieta mediterránea se asocia con una reducción significativa del riesgo de enfermedades cardiovasculares, diabetes tipo 2, ciertos tipos de cáncer, y deterioro cognitivo (Sofi et al., 2014). Además, se ha sugerido que este patrón dietético puede tener efectos positivos sobre el estado de ánimo, la función cognitiva y la capacidad de regulación emocional (Lai et al., 2014).

La actividad física regular se define como cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que requiere de un gasto energético. La

Organización Mundial de la Salud recomienda al menos 150 minutos de actividad física moderada o 75 minutos de actividad vigorosa por semana para adultos, junto con ejercicios de fortalecimiento muscular al menos dos días por semana (Bull et al., 2020).

Los beneficios de la actividad física se extienden más allá de la salud física, incluyendo mejoras significativas en la salud mental y emocional. El ejercicio regular estimula la liberación de endorfinas, serotonina y otros neurotransmisores que contribuyen a la sensación de bienestar y regulación del estado de ánimo (Kandola et al., 2019). Además, la actividad física promueve la neuroplasticidad, mejora la función cognitiva y fortalece la capacidad de manejo del estrés (Voss et al., 2013).

La práctica regular de ejercicio físico ha demostrado ser eficaz en la prevención y tratamiento de la depresión, la ansiedad y otros trastornos del estado de ánimo. Los mecanismos subyacentes incluyen la reducción de la inflamación sistémica, la mejora de la función del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal, y el aumento de la disponibilidad de neurotransmisores asociados con el bienestar emocional (Schuch et al., 2018).

La combinación de la dieta mediterránea con la actividad física regular genera efectos sinérgicos que superan los beneficios individuales de cada componente. Esta sinergia se manifiesta en múltiples niveles biológicos y psicológicos, creando un enfoque integral para la promoción de la salud y el bienestar (Romagnolo y Selmin, 2017).

Tanto la dieta mediterránea como la actividad física comparten mecanismos biológicos comunes que contribuyen a sus efectos beneficiosos. Ambos factores ejercen efectos antiinflamatorios, reduciendo los niveles de marcadores inflamatorios como la proteína C reactiva, la interleucina-6 y el factor de necrosis

tumoral alfa (Chrysohoou et al., 2004). Esta reducción de la inflamación sistémica es crucial para la prevención de enfermedades crónicas y el mantenimiento de la función cognitiva óptima.

La combinación de estos factores también mejora la función endotelial y la salud cardiovascular de manera más efectiva que cada componente por separado. Los polifenoles presentes en la dieta mediterránea, junto con los efectos vasodilatadores del ejercicio, contribuyen a una mejor regulación de la presión arterial y una reducción del riesgo cardiovascular (Estruch et al., 2013).

La interacción entre la dieta mediterránea y la actividad física tiene efectos particulares sobre el sistema nervioso central. Los ácidos grasos omega-3 presentes en el pescado azul, característico de la dieta mediterránea, junto con los efectos neurotróficos del ejercicio, promueven la neurogénesis y la plasticidad sináptica (Gómez-Pinilla, 2008). Esta combinación es especialmente beneficiosa para la función cognitiva, la memoria y la capacidad de aprendizaje.

Los antioxidantes presentes en frutas y verduras mediterráneas, combinados con los efectos neuroprotectores del ejercicio, proporcionan una protección dual contra el estrés oxidativo y el daño neuronal. Esta protección es fundamental para el mantenimiento de la salud cognitiva a lo largo del envejecimiento y la prevención de enfermedades neurodegenerativas (Scarmeas et al., 2009).

Los estudios de cohorte longitudinales han proporcionado evidencia robusta sobre los efectos a largo plazo de la combinación de dieta mediterránea y actividad física. El estudio de cohorte EPIC (European Prospective Investigation into Cancer and Nutrition) siguió a 74.607 participantes durante 4 años y encontró que aquellos con mayor adherencia a la dieta mediterránea y niveles más altos de actividad física tenían un riesgo significativamente menor de desarrollar enfermedades crónicas y mortalidad prematura (Bamia et al., 2007).

Similarmente, el estudio Nurses' Health Study demostró que la combinación de dieta mediterránea y actividad física regular se asociaba con una reducción del 40% en el riesgo de desarrollar depresión, sugiriendo efectos protectores específicos sobre la salud mental (Lucas et al., 2011). Estos hallazgos son particularmente relevantes para la comprensión de cómo los factores del estilo de vida pueden influir en la inteligencia emocional y el bienestar psicológico.

La implementación de la dieta mediterránea debe enfocarse en la incorporación gradual de sus componentes principales. Se recomienda comenzar con el reemplazo de grasas saturadas por aceite de oliva virgen extra, incrementar el consumo de frutas y verduras a al menos cinco porciones diarias, y incluir pescado azul al menos dos veces por semana (Bach-Faig et al., 2011).

La planificación de menús debe considerar la estacionalidad de los alimentos, la sostenibilidad ambiental, y la viabilidad económica. Es importante enfatizar la importancia de la calidad de los alimentos sobre la cantidad, priorizando alimentos frescos, mínimamente procesados y de origen local cuando sea posible (Willett et al., 2019).

Los programas de actividad física deben ser progresivos, variados y adaptados a la condición física inicial de cada individuo. Se recomienda combinar ejercicio aeróbico de intensidad moderada con ejercicios de fortalecimiento muscular y actividades que mejoren la flexibilidad y el equilibrio (Garber et al., 2011).

La incorporación de actividades físicas en el contexto social y cultural mediterráneo, como caminar después de las comidas, participar en actividades deportivas comunitarias, o realizar actividades al aire libre, puede facilitar la adherencia a largo plazo y maximizar los beneficios sociales y emocionales del ejercicio (Hallal et al., 2012).

La implementación de estrategias combinadas de dieta mediterránea y actividad física debe considerar las necesidades específicas de diferentes poblaciones, incluyendo niños, adultos mayores, personas con enfermedades crónicas, e individuos con limitaciones socioeconómicas.

En niños y adolescentes, la combinación de dieta mediterránea y actividad física es especialmente importante para el desarrollo cognitivo y emocional óptimo. Los estudios han demostrado que los niños que siguen patrones alimentarios mediterráneos y mantienen niveles adecuados de actividad física tienen un mejor rendimiento académico, menor riesgo de obesidad, y una mejor salud mental (Evaristo et al., 2019).

Las estrategias de implementación en población pediátrica deben involucrar a las familias y las escuelas, creando entornos que faciliten la adopción de hábitos saludables. La educación nutricional debe ser práctica y atractiva, utilizando métodos pedagógicos que promuevan la participación activa de los niños en la preparación de alimentos y la práctica de actividad física (Micha et al., 2018).

1.17.5. Dieta mediterránea y su impacto en la inteligencia emocional

La dieta mediterránea, caracterizada por un alto consumo de frutas, verduras, legumbres, cereales integrales, pescado y aceite de oliva, ha emergido como un patrón dietético de particular interés en la investigación sobre salud mental y emocional (Sánchez-Villegas et al., 2009). Sin embargo, la naturaleza exacta de esta relación y los mecanismos subyacentes siguen siendo objeto de debate científico.

Tradicionalmente, los estudios han explorado dos perspectivas principales: la influencia directa de los componentes nutricionales en los circuitos neurales relacionados con el procesamiento emocional, y la influencia indirecta a través de

mediadores como la función cognitiva, el estado de ánimo y diversos aspectos del bienestar físico. Esta distinción es relevante para comprender no solo cómo la alimentación afecta la inteligencia emocional, sino también para identificar las vías más efectivas de intervención, particularmente en poblaciones pediátricas donde los patrones de desarrollo pueden amplificar o modificar estos efectos.

II – JUSTIFICACIÓN

II - JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas, la inteligencia emocional ha pasado de ser un concepto emergente a consolidarse como una de las competencias clave para explicar el ajuste psicológico, el rendimiento académico y el bienestar social en niños y adolescentes (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995). Numerosas investigaciones han puesto de relieve que la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones no solo facilita la adaptación a los diferentes contextos de socialización, sino que también constituye un factor protector frente a problemas de salud mental como la ansiedad, la depresión o las conductas desadaptativas (Hervás y Vázquez, 2024; Ramírez et al., 2025). Sin embargo, a pesar de los avances teóricos y empíricos, persisten vacíos en la literatura que justifican la necesidad de investigaciones más integradoras, especialmente aquellas que analicen de manera conjunta la influencia de la familia y de la escuela sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y los hábitos de vida de los jóvenes en educación primaria en España.

La familia, considerada como el primer contexto de socialización, desempeña un papel decisivo en la formación de los modelos emocionales que guiarán la vida futura de los hijos e hijas (Morris et al., 2007; Skinner et al., 2005). En particular, los estilos educativos parentales se configuran como uno de los principales predictores del bienestar infantil, pues moldean la autoestima, la autorregulación y la manera en que los niños aprenden a expresar y gestionar sus emociones (Gómez-Ortiz et al., 2022).

Diversos estudios han demostrado que los estilos basados en el afecto, la comunicación y la calidez se relacionan positivamente con mayores niveles de

empatía, regulación emocional y resiliencia, mientras que aquellos caracterizados por la crítica, el rechazo o el control excesivo se asocian con problemas de conducta, ansiedad y dificultades en la interacción social (Oliva et al., 2019; Álvarez-García et al., 2020). En esta línea, resulta necesario profundizar en cómo las percepciones infantiles sobre las prácticas parentales condicionan su desarrollo socioemocional, pues la efectividad de la crianza depende tanto de las intenciones de los progenitores como de la manera en que estas son interpretadas por los hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998; Huang et al., 2024).

La escuela, por su parte, se constituye como el segundo gran escenario de desarrollo y ofrece un espacio privilegiado para la educación emocional (Jones y Doolittle, 2017). Entre las distintas áreas curriculares, la Educación Física se ha revelado como un contexto especialmente idóneo para trabajar competencias emocionales, debido a su carácter vivencial, dinámico y social, que expone al alumnado a situaciones de cooperación, rivalidad, éxito o fracaso (Navarro et al., 2025). Investigaciones recientes destacan que los programas de Educación Física que integran la dimensión socioemocional favorecen la empatía, el control de la frustración y la motivación intrínseca del alumnado (Rodríguez-López et al., 2022; Yang et al., 2024). No obstante, el vínculo entre estilos educativos parentales y manifestaciones de inteligencia emocional en esta asignatura sigue siendo un terreno poco explorado, lo que plantea la necesidad de indagar en la interacción entre los contextos familiar y escolar.

A ello se suma la creciente preocupación por los hábitos de vida en la infancia y adolescencia. En los últimos años se ha constatado un aumento del sedentarismo y del tiempo de exposición a pantallas, lo que repercute negativamente tanto en la competencia motriz como en la salud emocional de los jóvenes (Polo-Recuerdo et al., 2023; Baños et al., 2023). Paralelamente, se ha evidenciado que los estilos

parentales no solo influyen en el desarrollo psicosocial, sino también en la consolidación de patrones de conducta relacionados con la alimentación y la práctica de actividad física (Kiefner-Burmeister et al., 2020; López et al., 2018). Así, el estilo autoritativo, caracterizado por altas dosis de calidez y estructura, se asocia con una mayor adherencia a hábitos dietéticos saludables y con un nivel más alto de actividad física moderada a vigorosa, mientras que estilos negligentes o críticos tienden a correlacionarse con conductas sedentarias y con dietas poco equilibradas (Watson et al., 2023; Uji et al., 2014).

La presente tesis doctoral se justifica en este entramado de necesidades y vacíos de investigación. Desde un enfoque, se pretende integrar el papel de la familia y de la escuela en la configuración de la inteligencia emocional y de los hábitos de vida saludables en la infancia y la adolescencia. El compendio de artículos que la conforma aborda cuestiones complementarias que, en conjunto, ofrecen una visión más amplia y actualizada del fenómeno. Se incluyen, entre otros, la validación de instrumentos adaptados a la población infantil para la evaluación de los estilos parentales, el análisis de la relación entre las prácticas educativas familiares y la expresión de competencias emocionales en Educación Física, la exploración del vínculo entre la inteligencia emocional y las emociones positivas en función del tiempo de pantalla, así como la influencia de los estilos de crianza y del estrés parental sobre la actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea en la adolescencia. Con ello, se proporciona una base sólida de evidencia empírica que conecta el ámbito emocional con la salud física y los estilos de vida.

La importancia de este trabajo radica no solo en su aportación teórica, al ampliar los modelos explicativos sobre el desarrollo emocional y los estilos de crianza, sino también en su relevancia práctica y social. Los resultados obtenidos pueden servir de base para diseñar programas de formación dirigidos a padres y

madres, orientados a promover estilos de crianza basados en la empatía y la comunicación; asimismo, ofrecen pautas para que los docentes, especialmente en el área de Educación Física, incorporen estrategias que potencien la inteligencia emocional del alumnado. De este modo, la tesis responde a la necesidad de construir entornos familiares y escolares más saludables, capaces de generar experiencias que favorezcan la resiliencia, el bienestar psicológico y la adquisición de hábitos de vida que prevengan problemas de salud a largo plazo.

III – OBJETIVOS

III - OBJETIVOS

3.1. OBJETIVOS

3.1.1. Objetivo General

Analizar la influencia de los estilos educativos parentales sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y los hábitos de vida saludables en población infantil y adolescente, considerando la interacción entre los contextos familiar y escolar desde un enfoque ecológico.

3.1.2. Objetivos Específicos

OE1. Examinar la relación entre los estilos educativos parentales percibidos (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y las dimensiones de la inteligencia emocional (reconocimiento emocional, regulación emocional y empatía) manifestadas en el contexto de Educación Física.

OE2. Contrastar mediante modelado de ecuaciones estructurales multigrupo si los estilos parentales basados en el afecto se asocian con mayores niveles de competencia emocional en población escolar.

OE3. Validar las propiedades psicométricas de la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) en una muestra de niños y niñas de educación primaria (7-12 años).

OE4. Analizar la relación entre las dimensiones de estilos parentales evaluadas y los indicadores de condición física en población infantil.

OE5. Examinar la relación entre inteligencia emocional y emociones positivas experimentadas en las clases de Educación Física mediante un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo.

OE6. Analizar el efecto moderador del tiempo de exposición a pantallas en la relación entre inteligencia emocional y emociones positivas en el contexto de Educación Física.

OE7. Examinar las relaciones entre estilos educativos parentales, estrés parental, nivel de actividad física y adherencia a la dieta mediterránea en población adolescente mediante modelado de ecuaciones estructurales.

3.2. HIPÓTESIS ASOCIADAS

3.2.1. Hipótesis General (HG)

Los estilos educativos parentales basados en afecto y comunicación se asociarán positivamente con mayores niveles de inteligencia emocional y hábitos de vida más saludables en niños y adolescentes, mientras que estilos caracterizados por crítica y rechazo mostrarán relaciones negativas con estas variables.

3.2.2. Hipótesis Específicas

H1. Los estilos parentales basados en afecto-comunicación se asociarán positivamente con el reconocimiento emocional, la regulación emocional y la empatía manifestadas en Educación Física, mientras que los estilos de crítica-rechazo mostrarán asociaciones negativas.

H2. El modelo de ecuaciones estructurales multigrupo confirmará que el afecto parental predice significativamente la competencia emocional en escolares, con diferencias según sexo y edad.

H3. La Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) presentará adecuadas propiedades psicométricas (fiabilidad, validez de constructo y validez convergente) en población infantil española de 7-12 años.

H4. Los estilos parentales basados en afecto y estructura se relacionarán positivamente con mejores indicadores de condición física, mientras que estilos negligentes o excesivamente críticos mostrarán asociaciones negativas.

H5. La inteligencia emocional predecirá positivamente las emociones positivas experimentadas en las clases de Educación Física.

H6. El efecto de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en Educación Física será menor en estudiantes con mayor tiempo de exposición a pantallas, actuando este como moderador negativo.

H7. Los estilos educativos parentales basados en afecto y el menor estrés parental predecirán mayores niveles de actividad física y mayor adherencia a la dieta mediterránea en adolescentes, mientras que el estrés parental alto y estilos críticos o negligentes se asociarán con hábitos menos saludables.

IV - MATERIAL Y MÉTODO

IV -MATERIAL Y MÉTODO

4.1. DISEÑO

Los estudios que conforman este compendio doctoral comparten un diseño metodológico de carácter transversal, de tipo no experimental y con finalidad eminentemente exploratoria. La elección de este planteamiento responde a la necesidad de aproximarse a fenómenos complejos como los estilos educativos parentales, la inteligencia emocional, las emociones positivas, el estrés percibido y los hábitos de vida saludables, sin alterar las condiciones naturales en las que se desarrollan dentro de los contextos familiares y escolares. Se buscó, por tanto, una aproximación realista y contextualizada que permitiera recoger la percepción y la experiencia de los participantes en el momento vital en el que se encontraban, evitando manipulaciones experimentales que podrían distorsionar el sentido genuino de dichas vivencias.

El enfoque transversal fue particularmente adecuado en tanto que permitió obtener una visión amplia y detallada de la situación evolutiva de los sujetos de estudio en etapas clave del desarrollo, como son la infancia y la adolescencia. Este tipo de diseño facilitó el acceso a un gran número de participantes en un momento concreto de su trayectoria vital, ofreciendo una “fotografía” representativa de las relaciones entre las variables de interés. Aunque no permite establecer relaciones de causalidad en sentido estricto, sí resulta idóneo para identificar asociaciones consistentes, describir tendencias y plantear hipótesis explicativas que puedan ser contrastadas posteriormente mediante diseños longitudinales o experimentales.

El carácter exploratorio de los estudios se justifica en la relativa escasez de investigaciones previas que analicen conjuntamente las variables abordadas en este

compendio, especialmente la interacción entre contextos familiares y escolares en relación con la inteligencia emocional y los hábitos de vida saludables. En este sentido, la exploración empírica permitió detectar patrones emergentes, identificar variables mediadoras y moderadoras, y elaborar modelos explicativos iniciales que contribuyen a ampliar el conocimiento existente. De este modo, los trabajos aquí integrados no solo aportan resultados propios, sino que también sientan las bases para futuras líneas de investigación más específicas.

En coherencia con este planteamiento, todos los artículos que conforman la tesis se apoyaron en análisis de tipo correlacional y en técnicas estadísticas avanzadas, con un especial protagonismo de los modelos de ecuaciones estructurales. Este enfoque metodológico resulta especialmente pertinente cuando se trata de fenómenos multidimensionales y dinámicos, en los que intervienen tanto variables familiares como escolares y de salud. A través de estos modelos fue posible examinar relaciones hipotéticas de carácter causal, comprobar el peso relativo de cada dimensión estudiada y validar la adecuación de los modelos propuestos frente a los datos empíricos recogidos en diferentes muestras de población infantil y adolescente.

La decisión de trabajar con modelos multigrupo en algunos de los estudios permitió, además, explorar posibles diferencias en función de variables relevantes, como el sexo, el tiempo de exposición a pantallas o la figura parental evaluada. Esto enriqueció la interpretación de los resultados, pues aportó matices que no habrían podido ser identificados únicamente a partir de análisis globales. De esta manera, el diseño transversal y exploratorio, apoyado en técnicas de análisis multivariado, se consolidó como una opción metodológica coherente con los objetivos planteados, ofreciendo resultados de interés tanto a nivel teórico como aplicado, y contribuyendo a la comprensión más amplia de los factores que inciden en el

desarrollo socioemocional y en la consolidación de hábitos de vida en la infancia y la adolescencia.

4.2. PARTICIPANTES

La muestra global de esta tesis doctoral estuvo formada por una amplia población de estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, así como por sus progenitores en uno de los estudios, lo que permitió abarcar dos etapas fundamentales en el desarrollo humano: la infancia y la adolescencia. Estas etapas resultan especialmente significativas por el papel que desempeñan en la adquisición de competencias socioemocionales y en la consolidación de hábitos de vida relacionados con la salud. En total, a lo largo de los distintos estudios participaron más de 1.800 estudiantes y alrededor de 650 padres y madres, lo que constituye un volumen muestral amplio y representativo que dota de solidez a los resultados obtenidos.

En los tres primeros artículos, centrados en la etapa de Educación Primaria, la población objeto de estudio estuvo integrada por escolares de entre 7 y 12 años. Se trató de alumnado procedente de centros públicos y concertados de la Región de Murcia y de Andalucía, lo que permitió contar con una muestra diversa en términos de procedencia y contexto educativo. Las cifras de participación oscilaron entre 562 y 647 estudiantes por estudio, alcanzándose un equilibrio adecuado en la distribución por sexo, con porcentajes similares de niños y niñas. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que permitió controlar posibles sesgos de género en la manifestación de la inteligencia emocional o en la percepción de los estilos educativos parentales. La mayor parte de las familias a las que pertenecían los escolares presentaban un nivel socioeconómico medio y medio-alto, lo que

proporcionó un perfil heterogéneo y representativo de la población general de estas etapas educativas.

El cuarto artículo se centró en la adolescencia, incluyendo una muestra de 647 jóvenes con edades comprendidas entre los 13 y los 16 años, cuya media de edad fue de 14,86 años (DT = 1,60). Al igual que en los estudios anteriores, los adolescentes provenían de centros educativos públicos y concertados, manteniéndose un equilibrio en la distribución por sexo, con una participación prácticamente equitativa de chicos y chicas. Este equilibrio garantizó la posibilidad de realizar comparaciones en función del género y de analizar si existían diferencias en la adopción de hábitos de vida o en la relación entre las variables emocionales y parentales en esta etapa vital.

Una de las principales aportaciones metodológicas de este último estudio fue la inclusión de los progenitores de los adolescentes. En total participaron 647 padres y madres, con una media de edad de 39,92 años (DT = 9,02), también con una representación equilibrada entre figuras paternas y maternas. La incorporación de los adultos permitió ampliar el análisis a la percepción parental del estrés y de los estilos educativos ejercidos en el hogar, lo que enriqueció la perspectiva del estudio y favoreció un enfoque más ecológico. De este modo, no solo se tuvieron en cuenta las percepciones y experiencias de los adolescentes, sino también la visión de sus cuidadores principales, lo que proporcionó una mirada complementaria sobre la interacción entre contexto familiar y hábitos de vida.

En todos los casos, la elección de las muestras se llevó a cabo mediante un muestreo por conveniencia, ajustado a la disponibilidad y accesibilidad de los centros escolares colaboradores. No obstante, se cuidó que el volumen de participantes fuese lo suficientemente amplio como para garantizar la robustez estadística de los análisis realizados. Con este fin, se aplicó un cálculo del error

muestral, situándose en torno al 3,8 % con un nivel de confianza del 95 %. Estos indicadores aseguran que los resultados obtenidos pueden considerarse representativos de la población a la que se dirigen, aportando un grado de fiabilidad adecuado para la interpretación y generalización de las conclusiones.

En suma, la composición de las muestras en los distintos estudios permitió disponer de una visión completa del fenómeno analizado en dos etapas clave del desarrollo: la niñez, caracterizada por la adquisición inicial de competencias emocionales y la interiorización de normas familiares, y la adolescencia, marcada por la consolidación de dichas competencias y por la adopción de hábitos de vida que tienden a mantenerse en la edad adulta. La inclusión de progenitores en la fase adolescente amplió, además, el alcance de la investigación, incorporando la perspectiva de los adultos responsables de la crianza y favoreciendo un análisis más integral de la interacción entre familia, escuela y salud.

4.3. INSTRUMENTOS

Para la recogida de información en los distintos estudios se recurrió al uso de cuestionarios y escalas previamente validadas en población infantil y adolescente, así como a adaptaciones al castellano que han mostrado adecuados índices de fiabilidad y validez. La elección de los instrumentos no fue arbitraria, sino que respondió a un proceso de revisión exhaustiva de la literatura científica, con el objetivo de seleccionar aquellas herramientas que mejor se ajustaran a los propósitos específicos de cada investigación y que, al mismo tiempo, ofrecieran garantías psicométricas suficientes para la obtención de datos sólidos y comparables.

4.3.1. Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física (Cecchini-Estrada et al., 2018).

Este instrumento fue diseñado específicamente para medir la inteligencia emocional en el contexto de la Educación Física, un área que, por su carácter práctico y vivencial, facilita la expresión y regulación de las emociones. Evalúa tres dimensiones principales:

Reconocimiento emocional, es decir, la capacidad del alumnado para identificar sus propias emociones y las de sus compañeros durante las actividades físicas.

Control y regulación emocional, que hace referencia al manejo adecuado de la frustración, la competitividad o la presión que pueden aparecer en las dinámicas deportivas.

Empatía emocional, entendida como la capacidad para comprender y compartir los sentimientos de los demás, especialmente en situaciones de cooperación o rivalidad.

Su aplicación en los artículos primero y tercero permitió vincular la percepción de los estilos parentales con las competencias emocionales expresadas en el aula, ofreciendo datos muy relevantes para comprender cómo la influencia familiar se refleja en el ámbito escolar.

4.3.2. Escala de Afecto (Fuentes et al., 1999).

Esta escala evalúa los estilos educativos parentales percibidos por los hijos en dos grandes dimensiones:

Afecto-comunicación, que recoge la calidez, la disponibilidad emocional y la capacidad de escucha de los progenitores.

Crítica-rechazo, que se relaciona con actitudes de desaprobación, distancia emocional y mensajes negativos hacia los hijos.

La relevancia de esta escala radica en que no mide las prácticas parentales declaradas por los adultos, sino cómo son interpretadas por los niños y adolescentes, lo cual resulta decisivo para comprender el impacto real que tienen en su desarrollo socioemocional.

4.3.3. Escala de Normas y Exigencias (ENE, versión hijos).

Validada en el segundo artículo de este compendio, esta escala analiza cómo los menores de entre 7 y 12 años perciben las prácticas de sus padres en torno a la exigencia y el establecimiento de normas. Diferencia entre tres estilos parentales:

Inductivo, basado en el razonamiento y la explicación de las normas.

Rígido, caracterizado por la imposición sin negociación.

Indulgente, que refleja permisividad y falta de límites.

La validación de esta escala en el contexto español aportó una herramienta adaptada culturalmente y con fiabilidad suficiente para el análisis, lo que supone una contribución relevante tanto para la investigación como para la práctica educativa y familiar.

4.3.4. Cuestionario de Emociones Positivas en Educación Física (diseñado ad hoc).

Elaborado específicamente para el tercer estudio, este cuestionario fue creado con la finalidad de captar la experiencia emocional inmediata del alumnado durante la práctica de Educación Física. Evalúa emociones positivas como alegría, serenidad, simpatía y satisfacción personal, dimensiones fundamentales para analizar cómo el contexto escolar puede fomentar el bienestar emocional. Al ser

diseñado para un entorno concreto, se complementa con el cuestionario de inteligencia emocional, aportando una visión más centrada en la vivencia del momento.

4.3.5. Escala de Estrés Percibido (Cohen, 1983; adaptación de Remor, 2006).

Esta escala fue administrada a los progenitores en el cuarto estudio y tiene como finalidad medir el grado en que las personas perciben su vida como estresante. Evalúa la frecuencia con la que los adultos consideran que las demandas superan sus recursos para afrontarlas. Su relevancia en este compendio radica en que el estrés parental se entiende como una variable que puede influir en la calidad de las prácticas educativas, así como en los hábitos de vida de los hijos. La adaptación española de Remor (2006) garantiza su validez y fiabilidad en el contexto cultural en el que se aplicó.

4.3.6. KIDMED (Serra-Majem et al., 2004).

Este cuestionario mide el grado de adherencia de los adolescentes a la dieta mediterránea, considerada uno de los patrones alimentarios más saludables a nivel mundial. Consta de 16 ítems que exploran tanto hábitos positivos (como el consumo diario de frutas, verduras o pescado) como hábitos negativos (como la ingesta de bollería industrial o el consumo excesivo de comida rápida). Su inclusión en el cuarto estudio permitió relacionar los estilos parentales y el estrés con las conductas alimentarias, ofreciendo una visión integral de los hábitos de salud en la adolescencia.

4.3.7. Physical Activity Questionnaire for Older Children (PAQ-C) (Kowalski et al., 2004).

Se trata de un instrumento ampliamente utilizado en población infantil y adolescente para evaluar la frecuencia y el nivel de actividad física en distintos contextos, tanto escolares como extraescolares. Incluye preguntas sobre la práctica de deportes, la participación en juegos activos y la actividad realizada durante la semana. En este compendio se aplicó a adolescentes, proporcionando información sobre la intensidad y regularidad de su práctica de actividad física, aspecto fundamental para vincular estilos de crianza y hábitos de vida saludables.

4.4. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de recogida de datos se diseñó siguiendo criterios éticos y metodológicos rigurosos. En primer lugar, se contactó con los equipos directivos de los centros educativos para solicitar la autorización correspondiente y explicar los objetivos de la investigación. Posteriormente, se realizaron reuniones informativas con las familias, en las que se detalló la finalidad del estudio, la naturaleza de los instrumentos empleados y la importancia de su colaboración. A todas ellas se les entregó un consentimiento informado por escrito, que debía ser firmado para autorizar la participación de los menores.

En el caso de los tres estudios realizados en Educación Primaria, la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo durante la jornada escolar, dentro del horario de la asignatura de Educación Física, lo que facilitó un contexto natural para la evaluación de las competencias emocionales. El profesorado de la asignatura colaboró en el proceso, junto con el equipo investigador, que estuvo presente en todo momento para garantizar el correcto desarrollo de la recogida de datos y resolver posibles dudas de los participantes.

En el cuarto estudio, centrado en la adolescencia, los adolescentes cumplieron los cuestionarios durante el horario lectivo, mientras que los padres y madres recibieron sus instrumentos a través de los centros escolares, disponiendo de un plazo de tiempo para devolverlos cumplimentados. En todos los casos se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información, asegurando que los datos serían tratados únicamente con fines científicos.

4.5. ANÁLISIS DE DATOS

El tratamiento estadístico de los datos se realizó con los programas IBM SPSS Statistics e IBM SPSS Amos (versiones 23.0 y 24.0). En primer lugar, se efectuaron análisis descriptivos y de fiabilidad para examinar la consistencia interna de las escalas y comprobar la adecuación de los instrumentos. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios con el objetivo de validar las estructuras internas de las escalas utilizadas y garantizar su validez en la población estudiada.

A continuación, se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales para comprobar las hipótesis planteadas en cada artículo. Estos modelos permitieron analizar relaciones causales hipotéticas entre estilos educativos parentales, inteligencia emocional, emociones positivas, estrés parental, actividad física y adherencia a la dieta mediterránea. Para evaluar el ajuste de los modelos se emplearon indicadores como el CFI (Comparative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index), NFI (Normed Fit Index), TLI (Tucker-Lewis Index) y RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), siguiendo los criterios establecidos en la literatura científica.

En algunos casos, como en el estudio sobre emociones positivas y tiempo de pantalla, se aplicaron análisis multigrupo con el fin de comparar los modelos en función de variables como el nivel de sedentarismo, el tiempo de exposición a

pantallas o la figura parental evaluada. Esta estrategia analítica permitió explorar posibles diferencias y matices en las relaciones encontradas, enriqueciendo así la interpretación de los resultados.

V – RESULTADOS

V - RESULTADOS

5.1. ARTÍCULO 1. ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Los resultados obtenidos a través del modelo de ecuaciones estructurales multigrupo confirmaron la relación positiva y significativa entre el estilo afecto-comunicación y las tres dimensiones de la inteligencia emocional en el contexto de la Educación Física: reconocimiento emocional, control emocional y empatía. Por el contrario, el estilo crítica-rechazo mostró asociaciones negativas con dichas dimensiones. Asimismo, se encontraron diferencias en función del sexo, siendo las niñas quienes obtuvieron puntuaciones más altas en empatía emocional, mientras que los niños destacaron en control emocional.

La tabla 2 presenta los resultados obtenidos para la totalidad de la muestra. Se observa una relación del efecto causal negativa estadísticamente significativa para la Crítica-Rechazo del padre sobre el reconocimiento emocional ($\beta=-0.154$; $p < 0.05$). También se observa una relación causal negativa del estilo de afecto-comunicación del padre sobre el control emocional ($\beta=-0.088$; $p < 0.05$) y la empatía emocional ($\beta=-0.089$; $p < 0.05$). Finalmente, se obtiene una relación causal positiva y significativa del estilo de afecto-comunicación materno sobre el reconocimiento emocional ($\beta=0.084$; $p < 0.05$), control emocional ($\beta=0.184$; $p < 0.05$) y empatía emocional ($\beta=0.164$; $p < 0.05$).

Tabla 2. Análisis de las relaciones casuales para la totalidad de la muestra

	Pesos de Regresión			<i>p</i>	Pesos de Regresión Estandarizados
	Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico		β
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	-0.073	0.020	-3.720	0.049	-0.154
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	-0.003	0.023	-0.134	0.894	-0.006
Empatía Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	-0.024	0.022	-1.092	0.275	-0.045
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Madre	0.055	0.020	2.744	0.006	0.113
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Madre	0.023	0.023	0.972	0.331	0.040
Empatía Emocional ← Crítica-Rechazo Madre	0.046	0.023	1.999	0.076	0.083
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	0.011	0.012	0.887	0.375	0.037
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	-0.030	0.014	-2.127	0.033	-0.088
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	-0.029	0.014	-2.158	0.031	-0.089
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	0.025	0.012	2.025	0.043	0.084
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	0.063	0.014	4.458	0.001	0.184
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	0.055	0.014	3.975	0.001	0.164

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, la tabla 3 presenta el análisis multigrupo de las variables de acuerdo al sexo de los estudiantes. En este caso se observan diferencias estadísticamente para la relación causal del patrón de crianza crítica-rechazo de la madre sobre el reconocimiento emocional ($p < 0.05$). Para ambos grupos el efecto

es positivo sin embargo se observa una mayor relación causa para el sexo femenino ($\beta=0.186$). También se observan diferencias estadísticamente para el estilo de afecto comunicación del padre sobre el control emocional ($p < 0.05$). Se obtiene una relación causal negativa para los jóvenes masculinos ($\beta=-0.207$) y positiva para el sexo femenino ($\beta=0.044$). Finalmente se observan diferencias estadísticamente significativas en el afecto-comunicación de la madre sobre el control y la empatía emocional ($p < 0.05$). Para ambas variables se observa un mayor efecto para sexo masculino ($\beta=0.266$; $\beta=0.193$) que para el sexo femenino ($\beta=0.118$; $\beta=0.151$).

Tabla 3. Análisis multigrupo de las relaciones casuales en función del sexo de los jóvenes

		Pesos de Regresión			<i>p</i>	Pesos de Regresión Estandarizados
		Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico		β
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Masculino	-0.028	0.31	-0.893	0.069	-0.053
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Femenino	-0.106	0.024	-4.345		-0.244
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Masculino	0.057	0.036	1.605	0.242	0.090
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Femenino	-0.034	0.029	-1.169		-0.069
Empatía Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Masculino	0.005	0.035	0.146	0.167	0.008
Empatía Emocional	Femenino	-0.039	0.027	-1.380		-0.081

← Crítica- Rechazo Padre						
Reconocimiento Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.008	0.032	0.267	0.039	0.016
Reconocimiento Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.084	0.025	3.323		0.186
Control Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.08	0.036	0.233	0.874	0.013
Control Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.013	0.030	0.425		0.025
Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.050	0.035	1.427	0.245	0.083
Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.034	0.029	1.172		0.068
Reconocimiento Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Masculino	-0.001	0.017	-0.077	0.132	-0.005
Reconocimiento Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Femenino	0.026	0.017	1.504		0.084
Control Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Masculino	-0.072	0.020	-3.688	0.012	-0.207
Control Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Femenino	0.015	0.020	0.745		0.044
Empatía Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Masculino	-0.035	0.019	-1.828	0.141	-0.106

Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	Femenino	-0.028	0.020	-1.436	-0.084
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.018	0.018	1.021	0.061
					0.089
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.035	0.016	2.127	0.119
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.097	0.020	4.749	0.266
					0.043
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.036	0.019	1.886	0.11
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.066	0.020	3.317	0.193
					0.024
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.049	0.019	2.580	0.151

Fuente: Elaboración propia

5.2. ARTÍCULO 2. VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE NORMAS Y EXIGENCIAS (VERSIÓN HIJOS) Y RELACIÓN CON LA CONDICIÓN FÍSICA

En la tabla 4, de las correlaciones entre las variables y dimensiones de los estilos parentales, se observa particularmente notable la relación positiva entre la forma inductiva materna y la fuerza derecha ($r = .392$, $p < .01$). Las relaciones más

fuertes se observaron con las dimensiones maternas, habiendo una correlación muy alta entre las formas indulgentes de padres y madres ($r = .891$, $p < .01$). La edad se correlacionó de manera negativa y significativa con la forma rígida, tanto del padre ($r = -.333$, $p < .01$) como de la madre ($r = -.219$, $p < .001$). De manera similar, el IMC lo hizo con esas dos mismas dimensiones del padre y de la madre ($r = -.161$, $p < .01$ y $r = -.109$, $p < .01$, respectivamente).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson de las dimensiones del ENE-H con las variables del estudio

	M(DE)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Edad	9.19(1.464)	--	.368**	.077	.832**	.831**	.030	.002	-.219**	-.322**	.010	-.008
2. IMC	17.83(3.483)		--	.021	.311**	.304**	-.064	-.073	-.109**	-.161**	.063	.051
3. Flexibilidad	3.06(5.698)			--	.056	.059	-.046	-.023	-.058	-.033	.038	.028
4. Fuerza izquierda	16.38(7.644)				--	.985**	.071	.033	-.136**	-.215**	-.031	-.053
5. Fuerza derecha	16.82(8.003)					--	.074	.036	-.134**	-.209**	-.034	-.053
6. Inductiva_M	35.09(7.385)						--	.74	.853**	.392**	.380**	-.098*
7. Inductiva_P	34.32(7.425)							--	.73	.317**	.427**	-.094*
8. Rígida_M	29.38(6.852)								--	.62	.830**	-.116**
9. Rígida_P	29.01(6.953)									--	.63	-.092*
10. Indulgente_M	20.94(6.570)										--	.74
11. Indulgente_P	20.80(6.621)											--

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

Alpha de Cronbach en la diagonal

IMC: Índice de Masa Corporal; Fuerza izquierda: fuerza de presión manual en la mano izquierda;

Fuerza derecha: fuerza de presión manual en la mano derecha.

M: madres; P: padres.

Análisis Factorial Exploratorio inicial

El AFE inicial realizado con los 28 reactivos del cuestionario original, mostró valores óptimos en el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. En el caso de las madres, el KMO alcanzó un valor de .840 y la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2(378) = 4023.70$, $p < .001$). En las respuestas sobre los padres, el KMO fue de .824 y la prueba de Bartlett también fue significativa ($\chi^2(378) = 3896.63$, $p < .001$).

En primer lugar, se calcularon las comunalidades de cada ítem tras la extracción mediante análisis de componentes principales. Los resultados mostraron una notable variabilidad entre ítems, con comunalidades que oscilaron entre valores muy bajos (por ejemplo, el ítem 5, con $h^2 = .072$ para madres y $h^2 = .092$ para padres) y valores relativamente altos (como el ítem 16, con $h^2 = .649$ en madres y $h^2 = .657$ en padres). Además, se observó la presencia de comunalidades inferiores a .20 en varios ítems (por ejemplo, los ítems 5, 7, 23, 25 y 28 en ambas versiones), lo cual pone de manifiesto dificultades consistentes en la medición de estos elementos cuando se aplica la escala en población infantil.

Posteriormente, se procedió a analizar la varianza total explicada por la solución factorial. La solución obtenida explica un 36.9% de la varianza en la versión materna y un 35.9% en la versión paterna, lo cual, aunque se sitúa en el rango aceptable para estudios exploratorios en ciencias sociales (Hair et al., 2019), pone de manifiesto que una proporción considerable de varianza queda sin explicar. El primer factor explicó un 18.5% de la varianza en madres y un 17.3% en padres, el segundo un 11.4% y un 12.2%, respectivamente, y el tercero un 6.9% y 6.4%.

Con el objetivo de clarificar la composición de los factores y observar la distribución de los ítems en cada dimensión, se examinaron las cargas factoriales de los 28 ítems del cuestionario, fijándose en tres el número de factores a extraer, siguiendo el criterio de los autores originales (Tabla 5). Los resultados muestran que algunos ítems presentan cargas sólidas y consistentes en ambas versiones (por ejemplo, los ítems 11, 12, 15, 18 y 26 en el primer factor, o los ítems 20, 4 y 9 en el tercero), lo que sugiere estabilidad en la medición de ciertas dimensiones. Sin embargo, se detectan también cargas cruzadas y débiles en varios ítems, como los

ítems 14 y 13, que saturan en más de un factor, o los ítems 3, 6, 19 y 2, que muestran cargas cercanas al límite de aceptabilidad.

Tabla 5. Cargas factoriales de los ítems de la ENE-H en infancia media

Ítem	Madres		Padres	
	Factor	Carga	Factor	Carga
1	2	.57	2	.49
2	3	.42	3	.45
3	2	.49	2	.44
4	3	.59	3	.51
5	1	-.23	1	-.28
6	2	.44	2	.53
7	2	-.05	2	-.07
8	2	.52	2	.49
9	3	.58	3	.61
10	1	-.75	1	-.74
11	1	.63	1	.49
12	1	.60	1	.51
13	1	-.62	1	-.68
14	1	.48	2	.50
15	1	.65	1	.57
16	1	-.76	1	-.80
17	2	.54	2	.53
18	1	.61	1	.53
19	2	.42	3	.42
20	3	.62	3	.64
21	2	-.41	2	-.40
22	2	.56	2	.65
23	2	-.31	2	-.31
24	1	-.66	1	-.67
25	1	.33	1	.22
26	1	.55	1	.52
27	3	.51	3	.45
28	2	.31	3	.33

Nota. Se incluyen todas las cargas factoriales de la matriz de patrón tras extracción

Finalmente, con el propósito de sintetizar la información sobre los elementos más débiles de la escala, se registraron los ítems que mostraron problemas en ambas versiones (madres y padres; Tabla 6). Para ello, se consideraron como problemáticos aquellos ítems con comunalidades inferiores a .20, cargas factoriales inferiores a .30 o saturaciones cruzadas que dificultan su interpretación teórica. El

análisis identificó un conjunto reducido pero consistente de ítems con bajo rendimiento (por ejemplo, los ítems 5, 7, 23, 25 y 28), así como otros con cargas inestables o negativas (ítems 10 y 16) y algunos con saturaciones cruzadas (ítems 13 y 24).

Tabla 6. Ítems problemáticos en la ENE-H en infancia media

Ítem	Madres (h^2 / carga)	Padres (h^2 / carga)	Observación
5	.072 / < .30	.092 / < .30	Muy débil en ambas versiones
7	.094 / < .30	.098 / < .30	Muy débil en ambas versiones
10	.597 / carga inestable	.552 / carga inestable	Cargas negativas/cruzadas en ambas
13	.495 / cruzada	.502 / cruzada	Cargas cruzadas en ambas
16	.649 / carga negativa	.657 / carga negativa	Saturación inconsistente en ambas
21	.266 / carga baja	.231 / carga baja	Bajo rendimiento en ambas versiones
23	.134 / < .20	.170 / < .20	Muy débil en ambas versiones
24	.524 / cruzada	.486 / cruzada	Ítem inestable en ambas
25	.178 / < .20	.195 / < .20	Muy débil en ambas versiones
28	.159 / < .20	.189 / < .20	Muy débil en ambas versiones

Análisis factorial exploratorio depurado

Con el fin de optimizar la estructura factorial de la Escala de Normas y Exigencias (ENE-H), se realizó un segundo AFE eliminando los ítems que en el

análisis inicial habían mostrado bajo rendimiento (comunalidades $< .20$, cargas débiles o saturaciones cruzadas).

En cuanto a las respuestas dadas para las madres, la adecuación muestral continuó siendo elevada ($KMO = .815$) y la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó nuevamente la idoneidad del análisis ($\chi^2(231) = 2703.82$, $p < .001$). La solución factorial arrojó tres componentes con autovalores mayores que 1, que en conjunto explicaron el 38.98% de la varianza total, mejorando la parsimonia y la coherencia de la estructura respecto al análisis con los 28 ítems originales (36.86%). El primer factor explicó el 19.83% de la varianza, el segundo el 10.56% y el tercero el 8.59%, mostrando un equilibrio más claro en la distribución de la varianza explicada. Además, se observó una notable mejora en la magnitud y estabilidad de las cargas factoriales. El primer factor, correspondiente a la forma inductiva, presenta cargas muy robustas en ítems clave: ítem 15 (.76), ítem 11 (.74), ítem 18 (.69), ítem 12 (.69) e ítem 14 (.65). El segundo factor, asociado a la forma rígida, también muestra cargas sólidas y consistentes, destacando los ítems 1 (.65), 3 (.64), 17 (.53) y 8 (.50). Finalmente, el tercer factor, vinculado a la forma indulgente, agrupa con claridad los ítems 4 (.58), 20 (.57), 27 (.57) y 9 (.53), todos con cargas superiores a .50.

El segundo AFE realizado con las respuestas sobre los padres, mostró también una adecuación muestral satisfactoria ($KMO = .807$), y la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó la idoneidad del análisis ($\chi^2(231) = 2586.85$, $p < .001$). El nuevo modelo extrajo tres componentes con autovalores > 1 que explicaron el 38.08% de la varianza total, mejorando los resultados del análisis inicial. El primer factor explicó el 19.48% de la varianza, el segundo el 10.62% y el tercero el 7.98%, con una distribución más equilibrada entre las tres dimensiones. Además, el primer factor, correspondiente a la forma inductiva, mostró cargas muy altas:

ítem 15 (.78), ítem 12 (.72), ítem 11 (.68), ítem 18 (.68), ítem 14 (.61) e ítem 26 (.60).

El segundo

factor, asociado a la forma rígida, quedó definido por los ítems 1 (.62), 3 (.59), 6 (.56), 22 (.54) y 17 (.51) y el tercer factor, vinculado a la forma indulgente, estuvo formado por los ítems 27 (.59), 20 (.58) y 4 (.52), que presentaron cargas sólidas y superiores a .50.

En cuanto a la estructura factorial del instrumento, la eliminación de los ítems problemáticos incrementó la varianza total explicada (38.98% en madres y 38.08% en padres). La forma inductiva se consolidó como la dimensión más robusta en ambas versiones, con múltiples ítems que alcanzaron cargas superiores a .60 (e incluso > .70 en algunos casos). La forma rígida mostró también una estructura más clara, con ítems que saturaron de manera sólida en el factor correspondiente y sin las ambigüedades observadas en el primer análisis. Por su parte, la forma indulgente, que inicialmente aparecía como la dimensión menos definida, se fortaleció en los análisis depurados gracias a la concentración de ítems con cargas superiores a .50.

Tercer análisis factorial exploratorio

Se llevó a cabo un tercer AFE con una selección de 12 ítems que habían mostrado un mejor rendimiento psicométrico en los análisis previos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable tanto para madres (KMO = .788) como para padres (KMO = .782), y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa en ambos casos ($\chi^2(66) = 1398.45$, $p < .001$ y $\chi^2(66) = 1327.75$, $p < .001$), respectivamente. La Tabla 7 muestra las cargas factoriales obtenidas en los análisis factoriales exploratorios depurados, tanto para madres como para padres,

junto con la varianza explicada por los tres factores retenidos. El Factor 1 (forma inductiva) presentó las cargas más elevadas y homogéneas en ambas versiones. En madres, los ítems oscilaron entre .64 y .77, mientras que en padres las saturaciones fueron igualmente altas, con valores comprendidos entre .64 y .78. El Factor 2 (forma rígida) también mostró cargas satisfactorias, aunque algo más moderadas. En madres, los ítems saturaron entre .43 y .82, y en padres entre .36 y .83. Destaca que en ambos casos los ítems 1 y 3 presentaron cargas particularmente altas ($> .79$). El Factor 3 (forma indulgente) evidenció igualmente una estructura clara, con saturaciones superiores a .60 en los tres ítems retenidos tanto para madres como para padres (.64-.71 en madres; .64-.68 en padres). En términos de varianza explicada, los tres factores alcanzaron conjuntamente el 53.45% en madres y el 52.08% en padres, con una distribución equilibrada entre los factores.

En conjunto, los resultados confirman que la ENE presenta una estructura trifactorial robusta y replicable en población infantil, con cargas factoriales sólidas y varianza explicada suficiente tanto en la percepción de las madres como en la de los padres.

Tabla 7. Cargas factoriales de los ítems y varianza explicada en el AFE final

Ítem	Factor 1 Inductiva (Madres)	Factor 2 Rígida (Madres)	Factor 3 Indulgent e (Madres)	Factor 1 Inductiva (Padres)	Factor 2 Rígida (Padres)	Factor 3 Indulgent e (Padres)
11	.76	–	–	.74	–	–
12	.70	–	–	.72	–	–
14	.70	–	–	.67	–	–
15	.77	–	–	.78	–	–
18	.71	–	–	.68	–	–
26	.64	–	–	.64	–	–
1	–	.82	–	–	.83	–
3	–	.79	–	–	.81	–
17	–	.43	–	–	.36	–
4	–	–	.71	–	–	.66
20	–	–	.67	–	–	.68
27	–	–	.64	–	–	.64
Varianza explicada (%)	27.75	13.87	11.84	26.96	14.03	11.09
Total varianza explicada (%)		53.45			52.08	

Análisis factorial confirmatorio

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para contrastar la estructura trifactorial propuesta en los análisis exploratorios, tanto en la versión de madres como en la de padres. En la Tabla 8 se muestran los valores registrados en los índices de ajuste utilizados a partir del método de estimación de parámetros Máxima Verosimilitud. Se consideran aceptables valores: en el caso del χ^2/gl por debajo de 4, en el caso del GFI, valores por encima de .90; los valores del AGFI, por su parte, son aceptables por encima de .80; en el caso del CFI, valores por encima de .90; y, en el caso del RMSEA, en el rango .05, .08 (Hair et al., 2010; Hu & Bentler, 1999).

Tabla 8. Índices de bondad de ajuste del AFC

	χ^2	p	gl	χ^2/gl	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Madres	301.535	<.000	78	3.866	.934	.899	.850	.071
Padres	311.947	<.000	78	3.999	.929	.891	.839	.073

En el caso de las madres, los índices fueron los siguientes: $\chi^2/gl = 3.866$, con un GFI de .934 y un AGFI = .899, ambos cercanos o superiores a .90, lo que indica un ajuste adecuado. El CFI fue de .850, y el RMSEA se situó en .071 (IC 90% = .063, .080), dentro del rango de ajuste razonable. Por ello, el modelo estructural propuesto presenta un ajuste aceptable, ya que cuatro de los cinco índices de calidad (χ^2/gl , GFI, AGFI, RMSEA) están dentro de los umbrales de aceptación para considerar válido el modelo, y el CFI presenta valores cercanos a los umbrales, por lo que se considera aceptable.

En la versión de padres, los índices reflejaron un patrón prácticamente equivalente: $\chi^2/gl = 3.999$, GFI = .929 y AGFI = .891, confirmando un ajuste global aceptable. El índice incremental (CFI = .839) se situó en un nivel ligeramente inferior al criterio óptimo, pero muy próximo, al igual que en el caso de las respuestas para las madres. El RMSEA fue de .073 (IC 90% = .065-.082), también indicativo de un ajuste razonable.

5.3. ARTÍCULO 3. ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CASUAL DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL SOBRE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA. UN MODELO EXPLORATORIO

El modelo de ecuaciones estructurales reveló que la inteligencia emocional predijo de forma positiva la vivencia de emociones positivas en la asignatura de Educación Física ($\beta = .61$, $p < .001$). El análisis multigrupo mostró diferencias en

función del tiempo de pantalla extraescolar: en el grupo con menor tiempo de exposición se observó una relación más fuerte entre inteligencia emocional y emociones positivas, mientras que en el grupo con mayor tiempo de pantalla dicha relación se debilitó. El modelo final presentó un buen ajuste a los datos (CFI = .97; IFI = .96; RMSEA = .04), confirmando las hipótesis planteadas.

La tabla 9 presenta los valores de asimetría y Curtosis para cada una de las variables. En este caso se observa una distribución normal para todas las variables ya que los valores de asimetría están comprendidos entre -1.5 y 1.5. Además, los valores de curtosis están comprendidos entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021).

Tabla 9. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables

	M ± DT	Asimetría	Curtosis
Reconocimiento Emocional	0.7589 ± 0.204	- 0.795	- 0.089
Control Emocional	0.6619 ± 0.236	- 0.585	- 0.260
Empatía Emocional	0.6711 ± 0.230	- 0.614	0.150
Alegría	1.3859 ± 0.401	- 0.790	0.111
Serenidad	1.4700 ± 0.395	- 0.795	0.371
Simpatía	1.3319 ± 0.448	- 0.419	- 0.270
Satisfacción personal	1.4229 ± 0.472	- 0.667	- 0.138

Fuente: Elaboración propia

La tabla 10 presenta las relaciones causales para la totalidad de la muestra. Se observa una relación causal positiva y significativa del control emocional sobre la satisfacción personal ($\beta=0.105$; $p < 0.05$), reconocimiento emocional ($\beta=0.252$; $p < 0.05$), simpatía ($\beta=0.186$; $p < 0.05$) y serenidad ($\beta=0.180$; $p < 0.05$). Siguiendo con la empatía emocional se observa una relación causal positiva y significativa sobre la

simpatía ($\beta=0.080$; $p < 0.05$) y reconocimiento emocional ($\beta=0.224$; $p < 0.05$). No obstante, se ha hallado una relación causal negativa y significativa de la empatía emocional sobre la serenidad ($\beta=-0.074$; $p < 0.05$). Finalmente, se observa una relación causal positiva y significativa de la alegría sobre la satisfacción personal ($\beta=0.980$; $p < 0.05$), simpatía ($\beta=0.334$; $p < 0.05$), reconocimiento emocional ($\beta=0.269$; $p < 0.05$) y serenidad ($\beta=0.716$; $p < 0.05$).

Tabla 10. Análisis de las relaciones causales para la totalidad de la muestra

	PR			PRE	
	ES	EE	RC	p	β
SP \leftarrow CE	0.20	0.075	2.70	0.007	0.105
SP \leftarrow AL	0.43	0.044	9.81	0.0001	0.980
SP \leftarrow EE	0.11	0.077	1.43	0.153	0.055
SIM \leftarrow CE	0.33	0.070	4.77	0.0001	0.186
SIM \leftarrow AL	0.35	0.041	8.58	0.0001	0.334
SIM \leftarrow EE	0.14	0.072	2.05	0.040	0.080
RE \leftarrow CE	0.20	0.030	6.62	0.0001	0.252
SER \leftarrow CE	0.29	0.046	6.35	0.0001	0.180
RE \leftarrow AL	0.12	0.018	7.04	0.0001	0.269
SER \leftarrow AL	0.68	0.027	25.27	0.0001	0.716
RE \leftarrow EE	0.18	0.031	5.89	0.0001	0.224
SER \leftarrow EE	-0.12	0.047	-2.62	0.009	-0.074

Fuente: Elaboración propia

La tabla 11 presenta las relaciones causales en función del tiempo de hora de pantalla. Se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas del control emocional sobre la satisfacción personal ($p < 0.05$). Se observa que los jóvenes que presentan un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.122$) muestran una mayor relación causal que los que dedican entre 2 y 3 horas ($\beta=0.030$) y más de 3 horas ($\beta=0.101$). También se han obtenido diferencias estadísticamente significativas de la relación causal de la alegría sobre la satisfacción personal ($p < 0.05$). Se ha hallado una mayor

relación causal para los participantes que dedican un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.413$) frente a aquellos que presentan un mayor tiempo de pantalla ($\beta=0.356$; $\beta=0.256$). También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas de la relación del control emocional sobre la serenidad ($p < 0.05$). Se ha hallado una mayor relación causal para los participantes que dedican un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.194$) frente a aquellos que presentan un mayor tiempo de pantalla ($\beta=0.172$; $\beta=0.163$).

Tabla 11. Análisis multigrupo de las relaciones causales en función del tiempo de pantalla

		Pesos de Regresión			<i>p</i>	Pesos de Regresión Estandarizados
		Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico		β
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.237	0.088	2.691		0.122
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.064	0.190	0.335	0.039	0.030
Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.170	0.195	0.870		0.101
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Alegría	0.472	0.052	9.125		0.413
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Alegría	0.435	0.111	3.924	0.024	0.356
Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Alegría	0.208	0.117	1.783		0.206
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	-0.006	0.089	-0.065		-0.003
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	0.228	0.200	1.138	0.087	0.103

Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	0.723	0.209	3.459		0.400
De 0 a 1 hora	Simpatía ← Control Emocional	0.259	0.084	3.081		0.141
De 2 a 3 horas	Simpatía ← Control Emocional	0.440	0.161	2.738	0.247	0.249
Más de 3 horas	Simpatía ← Control Emocional	0.630	0.205	3.075		0.362
De 0 a 1 hora	Simpatía ← Alegría	0.407	0.049	8.222		0.377
De 2 a 3 horas	Simpatía ← Alegría	0.260	0.094	2.764	0.058	0.251
Más de 3 horas	Simpatía ← Alegría	0.209	0.123	1.707		0.201
De 0 a 1 hora	Simpatía ← Empatía Emocional	0.120	0.085	1.416		0.065
De 2 a 3 horas	Simpatía ← Empatía Emocional	0.174	0.170	1.023	0.061	0.093
Más de 3 horas	Simpatía ← Empatía Emocional	0.222	0.220	1.009		0.119
De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ← Control Emocional	0.218	0.037	5.803		0.264
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ← Control Emocional	0.219	0.062	3.550	0.138	0.294
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ← Control Emocional	0.070	0.090	0.778		0.096
De 0 a 1 hora	Serenidad ← Control Emocional	0.294	0.056	5.239		0.194
De 2 a 3 horas	Serenidad ← Control Emocional	0.270	0.095	2.850	0.034	0.172
Más de 3 horas	Serenidad ← Control Emocional	0.306	0.144	2.130		0.163

De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.118	0.022	5.377		0.244
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.175	0.036	4.832	0.079	0.400
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.079	0.054	1.471		0.181
De 0 a 1 hora	Serenidad ←Alegría	0.685	0.033	20.764		0.708
De 2 a 3 horas	Serenidad ←Alegría	0.707	0.055	12.757	0.093	0.768
Más de 3 horas	Serenidad ←Alegría	0.640	0.086	7.441		0.678
De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.190	0.038	5.025		0.228
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.148	0.065	2.264	0.052	0.188
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.206	0.096	2.147		0.264
De 0 a 1 hora	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.136	0.057	-2.411		-0.082
De 2 a 3 horas	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.029	0.100	-0.293	0.079	-0.018
Más de 3 horas	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.200	0.154	-1.297		-0.118

Fuente: Elaboración propia

5.4. ARTÍCULO 4. ANALYSIS OF PARENTAL EDUCATIONAL STYLES AND PERCEIVED STRESS ON THE LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND ADHERENCE TO THE MEDITERRANEAN DIET IN ADOLESCENTS. AN EXPLANATORY MODEL

El modelo teórico planteado obtuvo un ajuste adecuado a los datos ($\chi^2/gl = 3.01$; CFI = .95; TLI = .93; RMSEA = .05). Los resultados mostraron que el estilo

parental afecto-comunicación se relacionó de manera positiva con mayores niveles de actividad física ($\beta = .42$, $p < .001$) y con una mejor adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = .37$, $p < .001$). Por el contrario, el estilo crítica-rechazo se asoció de forma negativa con ambas variables. Asimismo, el estrés parental mostró un efecto mediador parcial, incrementando la probabilidad de hábitos de vida poco saludables en los adolescentes. Estos resultados subrayan la importancia del clima familiar y del bienestar emocional de los progenitores en la promoción de estilos de vida saludables durante la adolescencia.

La tabla 12 presenta los valores de asimetría y Curtosis para cada una de las variables. En este caso se observa una distribución normal para todas las variables ya que los valores de asimetría están comprendidos entre -1.5 y 1.5 . Además, los valores de curtosis están comprendidos entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021).

Tabla 12. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables

	M \pm SD	Skewness	Kurtosis
Physical Activity Level	1.53 \pm 0.72	1.24	0.95
Affection-Communication	4.34 \pm 0.58	0.95	1.36
Criticism-Rejection	1.73 \pm 0.54	1.43	1.34
Perceived Stress	2.21 \pm 0.28	0.240	0.66
Mediterranean Diet Adherence	0.44 \pm 0.13	-0.73	1.43

Fuente: Elaboración propia

La tabla 13 presenta los pesos de regresión estandarizados. Se observa una relación causal positiva significativa del estilo de crianza afecto-comunicación sobre el estrés ($\beta = 0.519$; $p < 0.05$). También se observa una relación causal positiva significativa del estilo de crianza crítica-rechazo sobre el estrés ($\beta = 0.454$; $p < 0.05$). Siguiendo con los estilos de crianza, se observa una relación causal positiva del estilo afecto-comunicación sobre la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = 0.162$; $p < 0.05$). Contrariamente, se muestra una relación causal negativa del estilo de crianza crítica-rechazo sobre la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = -0.316$; $p < 0.05$). Siguiendo con el estrés, se observa que esta variable ejerce una relación causal

positiva sobre el nivel de actividad física ($\beta = 0.243$; $p < 0.05$) y la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = 0.127$; $p < 0.05$).

Tabla 13. Dirección de los Pesos de Regresión Estandarizados

	Pesos de Regresión				Pesos de Regresión Estandarizados
	Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico	<i>p</i>	β
Stress \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.254	0.036	7.116	< 0.05	0.519
Stress \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	0.236	0.038	6.217	< 0.05	0.454
Physical Activity Level \leftarrow Stress	0.623	0.099	6.279	< 0.05	0.243
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Stress	0.060	0.017	3.540	< 0.05	0.127
Physical Activity Level \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.177	0.094	1.891	0.059	0.141
Physical Activity Level \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	-0.065	0.099	-0.656	0.512	-0.049
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.37	0.016	2.344	< 0.05	0.162
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	-0.077	0.017	-4.627	< 0.05	-0.316
Parenting Style Affection-Communication $\rightarrow \leftarrow$ Parenting Style Criticism-Rejection	-0.271	0.016	-16.514	< 0.05	-0.855

Fuente: Elaboración propia

VI – DISCUSIÓN

VI -DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a lo largo de los cuatro estudios que conforman esta tesis doctoral ponen de relieve la estrecha relación entre los estilos educativos parentales, el desarrollo de la inteligencia emocional, la vivencia de emociones positivas en el contexto escolar y la adopción de hábitos de vida saludables en la infancia y la adolescencia. Esta interconexión confirma la necesidad de abordar el desarrollo humano desde un enfoque ecológico, en el que familia, escuela y sociedad actúan de manera conjunta en la configuración del bienestar físico y emocional de los jóvenes.

En primer lugar, se ha constatado que los estilos parentales basados en el afecto y la comunicación se relacionan positivamente con el reconocimiento emocional, el control y la empatía en el ámbito de la Educación Física, mientras que los estilos críticos o de rechazo ejercen una influencia negativa en estas dimensiones. Estos hallazgos coinciden con la literatura previa que señala cómo la calidez y la disponibilidad emocional de los progenitores favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional en los hijos (Morris et al., 2007; Oliva et al., 2019; Gómez-Ortiz et al., 2022). A la inversa, las prácticas educativas caracterizadas por la crítica o la desaprobación tienden a generar inseguridad emocional y dificultades en la regulación afectiva (Álvarez-García et al., 2020). El hecho de que las niñas obtuvieran puntuaciones más altas en empatía y los niños en control emocional también concuerda con investigaciones previas que señalan diferencias de género en la socialización emocional (Hervás y Vázquez, 2024), lo que refuerza la idea de que tanto el contexto familiar como el escolar influyen de manera diferenciada en función del sexo.

El segundo estudio aportó evidencia sólida sobre las propiedades psicométricas de la Escala de Normas y Exigencias (ENE, versión hijos), confirmando su validez en población española de entre 7 y 12 años. La existencia de un instrumento fiable y adaptado culturalmente permite avanzar en la evaluación de los estilos parentales desde la perspectiva de los propios hijos, lo cual resulta clave, dado que no siempre existe correspondencia entre lo que los padres creen transmitir y lo que los niños perciben (Ceballos y Rodrigo, 1998). Además, la relación observada entre los estilos inductivos y mejores niveles de condición física coincide con estudios que destacan cómo la parentalidad positiva contribuye a la adquisición de hábitos activos y saludables (Kiefner-Burmeister et al., 2020). En cambio, los estilos rígidos o indulgentes se asociaron con resultados más bajos en resistencia y fuerza, lo que refuerza la idea de que la ausencia de razonamiento o de límites claros puede repercutir de manera indirecta en la motivación y el rendimiento físico de los escolares.

El tercer artículo profundizó en el papel de la inteligencia emocional como predictor de emociones positivas en el contexto de la Educación Física. Los resultados evidenciaron que la IE favorece la vivencia de alegría, serenidad y satisfacción personal, lo que confirma las aportaciones teóricas que vinculan la competencia emocional con el bienestar subjetivo (Mayer y Salovey, 1997; Goleman, 1995). No obstante, se observó que esta relación se veía modulada por el tiempo de pantalla, siendo más intensa en quienes dedicaban menos tiempo a dispositivos electrónicos y más débil en los que superaban las recomendaciones. Estos resultados se alinean con investigaciones recientes que advierten sobre los efectos negativos del uso excesivo de pantallas en la salud emocional y física de niños y adolescentes (Polo-Recuerdo et al., 2023; Baños et al., 2023), reforzando la

necesidad de diseñar estrategias de prevención que regulen el tiempo frente a dispositivos en la infancia y adolescencia.

Finalmente, el cuarto estudio mostró que los estilos parentales afectivos se relacionan de forma positiva con mayores niveles de actividad física y con una mejor adherencia a la dieta mediterránea, mientras que los estilos críticos o de rechazo se asociaron con hábitos menos saludables. Además, se identificó el papel mediador del estrés parental, que incrementa la probabilidad de conductas poco saludables en los adolescentes. Estos hallazgos resultan especialmente relevantes, pues integran en un mismo modelo las prácticas de crianza, el bienestar emocional de los progenitores y los hábitos de vida de los hijos. Así, se confirma lo que la literatura ha sugerido en los últimos años: el clima familiar constituye un factor decisivo no solo en el ámbito emocional, sino también en la consolidación de estilos de vida (Watson et al., 2023; López et al., 2018).

Todos los resultados, en conjunto de los cuatro artículos refuerzan la idea de que la familia y la escuela, como principales contextos de socialización, ejercen una influencia conjunta y complementaria en el desarrollo integral de los niños y adolescentes. Mientras la familia constituye el primer marco de referencia afectivo y normativo, la escuela, y en particular la Educación Física, se erige como un espacio privilegiado para la expresión y la práctica de competencias emocionales. Además, la evidencia obtenida sugiere que el papel de los progenitores va más allá de la transmisión de valores emocionales y relacionales, extendiéndose a la consolidación de hábitos que afectan directamente a la salud física y al bienestar a largo plazo.

La discusión también invita a reflexionar sobre las implicaciones prácticas de estos hallazgos. En primer lugar, se pone de manifiesto la necesidad de diseñar programas de intervención familiar que promuevan estilos parentales basados en

la calidez, la comunicación y el razonamiento, como vías eficaces para fomentar el desarrollo emocional y la adquisición de hábitos de vida saludables en los hijos. En segundo lugar, los resultados destacan la importancia de que la escuela, y especialmente la Educación Física, incorpore de manera explícita el entrenamiento de competencias socioemocionales y la promoción del bienestar. Y, en tercer lugar, se subraya la relevancia de abordar fenómenos emergentes como el uso excesivo de pantallas, cuya influencia negativa puede reducir los beneficios derivados de la inteligencia emocional y de la práctica de actividad física.

Esta tesis doctoral aporta un cuerpo de evidencias que confirma la relevancia de integrar la dimensión emocional y la dimensión de salud en los programas de intervención dirigidos a la infancia y la adolescencia. A partir de la validación de instrumentos, la elaboración de modelos explicativos y la identificación de mediadores como el estrés parental, se ofrecen aportaciones teóricas y prácticas que permiten comprender de manera más holística el papel de la familia y la escuela en el desarrollo de las nuevas generaciones.

VII – CONCLUSIONES

VII - CONCLUSIONES

La presente tesis doctoral por compendio de artículos ha permitido profundizar en el análisis de la influencia de los estilos educativos parentales sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, la vivencia de emociones positivas en el contexto escolar y la consolidación de hábitos de vida saludables en la infancia y la adolescencia. A partir de los resultados obtenidos en los cuatro estudios que conforman este trabajo, se pueden extraer varias conclusiones de relevancia tanto teórica como práctica.

Se confirma que los estilos parentales basados en el afecto y la comunicación se asocian de manera positiva con un mayor reconocimiento y control de las emociones, así como con una mayor capacidad de empatía en los hijos e hijas. Por el contrario, los estilos caracterizados por la crítica y el rechazo tienden a relacionarse con dificultades en la regulación emocional y con una menor competencia socioemocional. Estos resultados refuerzan la evidencia existente en la literatura científica acerca de la importancia del clima afectivo en la familia para el desarrollo emocional de los menores y destacan la relevancia de promover estilos de crianza positivos.

Además, la validación de la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) constituye una aportación relevante al campo de estudio de la parentalidad, al disponer de un instrumento adaptado y fiable que permite evaluar la percepción infantil sobre las prácticas parentales en torno a las normas y la disciplina. Además, los resultados evidencian que los estilos inductivos se asocian con mejores indicadores de condición física, mientras que los estilos rígidos e indulgentes se

vinculan a peores resultados en este ámbito, lo que demuestra la interrelación entre las prácticas familiares y la salud física de los escolares.

Por otro lado, se ha constatado que la inteligencia emocional se relaciona de forma positiva con la vivencia de emociones positivas en la asignatura de Educación Física, lo que confirma la relevancia de esta competencia para el bienestar subjetivo del alumnado. Sin embargo, este efecto se ve condicionado por el tiempo de exposición a pantallas, de manera que un uso excesivo reduce la capacidad de la inteligencia emocional para generar experiencias emocionales positivas. Este hallazgo subraya la necesidad de considerar fenómenos actuales como el sedentarismo digital en la comprensión del bienestar de niños y adolescentes.

Por último, se pone de manifiesto la influencia conjunta de los estilos parentales y del estrés percibido por los progenitores sobre los hábitos de vida de los adolescentes. El estilo afectivo se relaciona con una mayor práctica de actividad física y con una mayor adherencia a la dieta mediterránea, mientras que el estilo crítico-rechazo y los niveles elevados de estrés parental actúan como factores de riesgo para la adopción de conductas menos saludables. De este modo, se evidencia que el bienestar de los adultos no solo repercute en su propia calidad de vida, sino también en la de sus hijos.

Las conclusiones de esta tesis refuerzan la necesidad de abordar la educación y la salud de los jóvenes desde una perspectiva integral que considere la interacción entre los contextos familiar y escolar. La familia constituye el primer espacio de socialización y aprendizaje emocional, mientras que la escuela, y en particular la Educación Física, ofrece un escenario privilegiado para la expresión y entrenamiento de las competencias socioemocionales. Ambos contextos, junto con

la influencia de los hábitos de vida, conforman un entramado de factores que condicionan el desarrollo equilibrado y saludable de los niños y adolescentes.

Esta investigación aporta no solo evidencias empíricas, sino también herramientas prácticas y modelos explicativos que pueden guiar tanto a familias como a profesionales de la educación y de la salud. Sus resultados respaldan la implementación de programas de intervención orientados a fortalecer la inteligencia emocional, promover estilos parentales basados en la calidez y la comunicación, regular el uso de pantallas y fomentar la adopción de hábitos de vida saludables. De esta manera, la tesis contribuye a avanzar hacia una educación más integral y hacia una sociedad más consciente de la importancia de la dimensión emocional y del cuidado de la salud en las nuevas generaciones.

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Como toda investigación científica, los estudios que conforman este compendio no están exentos de limitaciones que conviene señalar de manera honesta y crítica. La primera de ellas tiene que ver con el diseño transversal empleado en los cuatro artículos. Si bien este diseño permitió obtener una fotografía representativa de la situación de los participantes en el momento de la recogida de datos, no posibilita establecer relaciones de causalidad en sentido estricto ni analizar la evolución de las variables a lo largo del tiempo. Futuras investigaciones deberían plantear diseños longitudinales que permitan observar cómo influyen los estilos parentales, la inteligencia emocional y los hábitos de vida en diferentes momentos evolutivos, así como el efecto acumulado de estas variables en el desarrollo de los niños y adolescentes.

Cabe señalar que se utilizó un muestreo por conveniencia, ajustado a la disponibilidad de los centros educativos participantes. Aunque se garantizó un tamaño muestral amplio y se calculó el error muestral para reforzar la representatividad, esta estrategia de selección limita la generalización de los resultados a toda la población infantil y adolescente. Sería recomendable en futuras investigaciones diversificar las muestras, incorporando participantes de diferentes comunidades autónomas, contextos rurales y urbanos, así como de distintos niveles socioeconómicos y culturales.

Otra limitación se relaciona con la naturaleza autoinformada de los cuestionarios utilizados. Aunque se recurrió a instrumentos con adecuados índices de fiabilidad y validez, las respuestas de los participantes pueden estar condicionadas por sesgos de deseabilidad social, comprensión de los ítems o

diferencias en la interpretación de las escalas. En este sentido, futuras investigaciones podrían incorporar métodos mixtos, combinando cuestionarios con entrevistas, observaciones directas o técnicas cualitativas que permitan una comprensión más profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados.

Asimismo, los estudios se centraron principalmente en dos contextos de socialización: la familia y la escuela. Si bien ambos constituyen escenarios fundamentales en el desarrollo de niños y adolescentes, no deben olvidarse otros ámbitos relevantes como el grupo de iguales, el entorno comunitario o la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales. El análisis de estas dimensiones complementarias podría enriquecer los modelos explicativos y ofrecer una visión más amplia de los factores que inciden en la inteligencia emocional y en los hábitos de vida.

Por otro lado, en el ámbito específico de los hábitos saludables, esta tesis se centró en dos variables concretas: la actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea. Sin embargo, el concepto de estilo de vida saludable es más amplio e incluye también aspectos como el descanso nocturno, el consumo de sustancias o la gestión del tiempo libre. Una línea prometedora para futuras investigaciones sería ampliar el foco de análisis a estas dimensiones, con el fin de ofrecer un panorama más integral del bienestar en la infancia y adolescencia.

Además, merece destacarse la necesidad de avanzar en el desarrollo de programas de intervención que trasladen los resultados de esta investigación a la práctica educativa y familiar. Las futuras líneas de trabajo podrían centrarse en diseñar, implementar y evaluar programas que fomenten estilos parentales basados en el afecto y la comunicación, que promuevan la educación emocional en el ámbito escolar y que ofrezcan pautas para regular el uso de pantallas en los hogares. Asimismo, sería interesante analizar el impacto de estos programas no

solo en los niños y adolescentes, sino también en los propios progenitores, considerando el papel mediador que juega el estrés parental.

Aunque esta tesis aporta evidencias sólidas y novedosas sobre la interacción entre estilos parentales, inteligencia emocional y hábitos de vida, aún queda un amplio camino por recorrer. Abordar estas limitaciones y profundizar en las líneas de investigación aquí señaladas permitirá avanzar hacia un conocimiento más completo y aplicado, capaz de generar propuestas eficaces que favorezcan el bienestar integral de las nuevas generaciones.

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ab Jalil, H., Ismail, I. A., Ma'rof, A. M., Lim, C. L., Hassan, N., & Che Nawi, N. R. (2022). Predicting learners' agility and readiness for future learning ecosystem. *Education Sciences*, 12(10), 680. <https://doi.org/10.3390/educsci12100680>
- Abarca Castillo, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria*. Universitat de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/01.MMAC_P RIMERA_PARTE.pdf
- Abeare, C., Sabelli, A., Taylor, B., Holcomb, M., Dumitrescu, C., Kirsch, N., & Erdodi, L. (2019). The importance of demographically adjusted cutoffs: Age and education bias in raw score cutoffs within the Trail Making Test. *Psychological Injury and Law*, 12, 170-182.
- Acosta, F. P. (2024). Diagnóstico de variables influyentes sobre el logro académico infantil: características demográficas y habilidades sociales. In *Innovación social e investigación pedagógica para la mejora de la calidad educativa* (pp. 103-124). Dykinson.
- Adán, G. (2013). Teoría factorial de la personalidad de Raymond Bernard Cattell. *Teoría factorial de la personalidad de Raymond Bernard Cattell (1905-1998)*, 1-20.
- Addressi, A. R., Ferrari, L., & Carugati, F. (2015). The Flow Grid: A technique for observing and measuring emotional state in children interacting with a flow machine. *Journal of New Music Research*, 44(2), 129-144.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2006). *The school leader's guide to student learning supports: New directions for addressing barriers to learning*. Corwin Press.
- Adolphs, R. (2017). How should neuroscience study emotions? By distinguishing emotion states, concepts, and experiences. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(1), 24-31.
- Akpur, U. (2020). Una revisión sistemática y meta análisis sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, 20 (4), 51-64.

- Alabau, I. (2019). *La rueda de las emociones de Robert Plutchik*. Psicología online <https://www.psicologia-online.com/la-rueda-de-las-emociones-de-robert-plutchik-4707.html>
- Alarcao, S. M., & Fonseca, M. J. (2017). Emotions recognition using EEG signals: A survey. *IEEE Transactions on Affective Computing*, 10(3), 374-393.
- Alberti, R., & Emmons, M. (2017). *Your perfect right: Assertiveness and equality in your life and relationships*. new harbinger publications.
- Al-Elaimat, A., Adheisat, M., & Alomyan, H. (2020). The relationship between parenting styles and emotional intelligence of kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 190(4), 478-488.
- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14(1), 1-5.
- Alvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>
- Allport, F. H., & Allport, G. W. (1921). Personality traits: Their classification and measurement. *The Journal of Abnormal Psychology and Social Psychology*, 16(1), 6.
- Allport, G. W. (1921). Personality and character. *Psychological bulletin*, 18(9), 441.
- Amado-Alonso, D., León-del-Barco, B., Mendo-Lázaro, S., Sánchez-Miguel, P. A., & Iglesias Gallego, D. (2019). Emotional intelligence and the practice of organized physical-sport activity in children. *Sustainability*, 11(6), 1615.
- Amador, J. A., & Forns, M. (2019). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños, quinta edición*. WISC-V.
- Amunts, J., Camilleri, J. A., Eickhoff, S. B., Heim, S., & Weis, S. (2020). Executive functions predict verbal fluency scores in healthy participants. *Scientific Reports*, 10(1), 11141.
- Angarita-Ortiz, M. F., Calderón-Suescún, D. P., Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Cáceres-Delgado, M., & Rodríguez-González, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en universitarios: Actividad física e inteligencia emocional. *AVFT–Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6).

- Arango, M. (2017). *Inteligencia emocional en niños de educación primaria: Programa de intervención*. Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6180/1/TFGUEx_2017_Arango_Caramelo.pdf
- Araque-Hontangas, N. (2017). La educación emocional en el proceso educativo inicial en Ecuador y España. *UT Ciencia" Ciencia y Tecnología al servicio del pueblo"*, 2(3), 150-161.
- Ardila Torres, L. Y. (2020). *La Inteligencia Emocional en la Convivencia Escolar*. Universidad de los Llanos
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and individual differences*, 51(3), 331-336.
- Aroca Díaz, A. (2023). *Desarrollo de un programa de intervención para mejorar la inteligencia emocional en niños deportistas a través de un juego de mesa: un estudio piloto*. Universidad de Oviedo <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/68838>
- Assbeihat, J. M. (2016). The impact of collaboration among members on team's performance. *Management and Administrative Sciences Review*, 5(5), 248-259.
- Atenas, E. y Toro, S. (2018). *Relación de la Capacidad Aeróbica, las Redes Atencionales y el Rendimiento Académico: Una Revisión Narrativa*. Universidad Gabriela Mistral <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/2124>
- Aydmune, Y., Lipina, S., & Introzzi, I. (2018). Tarea de entrenamiento de inhibición de la respuesta para niños escolares: Diseño, implementación y análisis de transferencia. un estudio piloto. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 12(2). <https://www.redalyc.org/journal/4396/439655913006/html/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barbey, A. K., Colom, R., & Grafman, J. (2014). Distributed neural system for emotional intelligence revealed by lesion mapping. *Social cognitive and affective neuroscience*, 9(3), 265-272.

- Bar-On, R. (2007). The Bar-On model of emotional intelligence: A valid, robust and applicable EI model. *Organisations and People*.
- Barrantes Vega, M., & Fuentes Salas, Y. (2016). *Influencia de las emociones en el comportamiento de los niños y de las niñas preescolares*. Universidad Nacional de Estudios a Distancia
- Barreto, S. (2015). *La educación emocional en la escuela: Una revisión teórica de su presencia en la Educación Primaria* - Universidad de la Laguna.
- Barrett, L. F. (2017). The theory of constructed emotion: an active inference account of interoception and categorization. *Social cognitive and affective neuroscience*, 12(1), 1-23.
- Bastidas, B. B., & Mendoza, M. (2018). *El rol de los padres de familia y su influencia en el comportamiento emocional y social de los niños de 3 años del centro de educación inicial padre Juan de Velasco del período lectivo 2017*. Facultad de Educación Carrera de Párvulo. <http://repositorio.ulvr.edu.ec/handle/44000/2257>
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The journal of early adolescence*, 11(1), 56-95.
- Beck, J. S. (2020). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond*. Guilford Publications.
- Beck, M., & Libert, B. (2017). The rise of AI makes emotional intelligence more important. *Harvard Business Review*, 15(1-5).
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21, 141-170.
- Bherer, L., Erickson, K. I., & Liu-Ambrose, T. (2013). A review of the effects of physical activity and exercise on cognitive and brain functions in older adults. *Journal of aging research*, 2013(1), 657508.
- Bhuvaneshwari, G., & Vijayakumar, S. (2021). Emotional intelligence and values in digital world through emoticons among indian students and faculty. *International Journal of Asian Education*, 2(2), 267-276.
- Bibi, I., Siddique, A., & Hameed, S. (2025). Relationship between Teachers' Emotional Intelligence and Professionalism: An Empirical Study at the Secondary Level. *ACADEMIA International Journal for Social Sciences*, 4(2), 639-648.

- Biddle, S. J., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British journal of sports medicine*, 45(11), 886-895.
- Biddle, S., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. Routledge.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., ... & Gill, S. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child development*, 79(6), 1802-1817.
- Bisbe Gutierrez, M. (s.f.). *Efectos de la actividad física sobre las funciones cognitivas en personas con Deterioro Cognitivo Leve*. Universitat Ramon Llull. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/669260/Tesi_Marta_Bisbe.pdf?sequence=2
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, p. 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2024). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerra, R. B. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer Educación.
- Blum, R. W. (2005). A case for school connectedness. *Educational leadership*, 62(7), 16-20.
- Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(1), 101-113. <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.101>
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(4), 378-401.
- Bonanno, G. A., Papa, A., Lalande, K., Westphal, M., & Coifman, K. (2004). The importance of being flexible: The ability to both enhance and suppress emotional expression predicts long-term adjustment. *Psychological science*, 15(7), 482-487.

- Bourdin, G. L. (2016). Antropología de las emociones: Conceptos y tendencias. *Instituto Nacional de Antropología e Historia - Cuicuilco*, 23(67), 55–74. <https://www.redalyc.org/journal/351/35149890004/html/>
- Bouuaert, M. C. (2020). *Educación emocional de la infancia a la adolescencia: actividades para todas las edades* (Vol. 39). Narcea Ediciones.
- Bowlby, J. (2008). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic books.
- Boyatzis, R. E. (2024). *The science of change: Discovering sustained, desired change from individuals to organizations and communities*. Oxford University Press.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2013). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In *Applying emotional intelligence* (pp. 1-27). Psychology Press.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social psychology bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education*, 368.
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., & Simmons, D. N. (2025). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. In *Social and Emotional Learning* (pp. 20-38). Routledge.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224.
- Brewin, C. R., Atwoli, L., Bisson, J. I., Galea, S., Koenen, K., & Lewis-Fernández, R. (2025). Post-traumatic stress disorder: evolving conceptualization and evidence, and future research directions. *World Psychiatry*, 24(1), 52-80.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>

- Bulut, O., Cormier, DC, Aquilina, AM y Bulut, HC (2021). Invariancia de edad y sexo de las pruebas Woodcock-Johnson IV de habilidades cognitivas: Evidencia del modelado de redes psicométricas. *Revista de inteligencia*, 9 (3), 35.
- Buntak, K., Kovačić, M., & Mutavdžija, M. (2021). Application of Artificial Intelligence in the business. *International journal for quality research*, 15(2), 403.
- Bustos Arcón, V. Á., & Russo de Sánchez, A. R. (2018). Salud mental como efecto del desarrollo psicoafectivo en la infancia. *Psicogente*, 21(39), 183-202.
- Buur, C., Zachariae, R., Mareello, M. M., & Oconnor, M. (2025). Risk factors for depression, anxiety, and PTSS after loss: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 102589.
- Cacñahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 28(125), 78-87.
- Cairo Valcárce, E., Cairo Martínez, E., & Bouza, C. (2015). Algunas características Y posibilidades del test de matrices progresivas de raven. *Revista Cubana De Psicología*, 17(2), 95. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n2/02.pdf>
- Calero, A. (2013). Versión Argentina del TMMS para adolescentes: Una medida de la inteligencia emocional percibida. *Cuadernos de neuropsicología*, 7(1), 104-119. <https://dx.doi.org/10.7714/cnps/7.1.206>
- Calla Cholan, C. E. (2019). *La inteligencia emocional en los aprendizajes de niños de 4 años de educación inicial*. Universidad Nacional de Tumbes
- Callaghan, P., Khalil, E., Morres, I., & Carter, T. (2011). Pragmatic randomised controlled trial of preferred intensity exercise in women living with depression. *BMC public health*, 11, 1-8.
- Candra, H. (2017). *Emotion recognition using facial expression and electroencephalography features with support vector machine classifier*. University of Technology Sydney (Australia).
- Cantero, M.-J., Bañuls, R., & Viguer, P. (2020). Effectiveness of an emotional intelligence intervention and its impact on academic performance in spanish pre-adolescent elementary students: Results from the EDI

- program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7621. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207621>
- Cantos Poveda, L. (2020). *El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la cultura visual*. Universidad Católica de Valencia <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/2159>
- Carlos Torrego-Seijo, J., Caballero-García, P. Á., & Lorenzo-Llamas, E. M. (2020). The effects of cooperative learning on trait emotional intelligence and academic achievement of Spanish primary school students. *British Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1111/bjep.12400>
- Carrasquer Garcia, R. (2016). *Modelado de emociones en el robot bípedo NAO*. Universitat Politècnica de Valencia. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/70893/CARRASQUER%20-%20Modelado%20de%20emociones%20en%20el%20robot%20b%C3%ADpedo%20NAO.pdf?sequence=2>
- Casas, R., Sacanella, E., & Estruch, R. (2014). The immune protective effect of the Mediterranean diet against chronic low-grade inflammatory diseases. *Endocrine, Metabolic & Immune Disorders-Drug Targets (Formerly Current Drug Targets-Immune, Endocrine & Metabolic Disorders)*, 14(4), 245-254.
- Casas, R., Sacanella, E., & Estruch, R. (2014). The immune protective effect of the Mediterranean diet against chronic low-grade inflammatory diseases. *Endocrine, Metabolic & Immune Disorders-Drug Targets (Formerly Current Drug Targets-Immune, Endocrine & Metabolic Disorders)*, 14(4), 245-254.
- Caso Fuertes, A. M. D., Blanco Fernández, J., García Mata, M., Rebaque Gómez, A., & García Pascual, R. (2019). *Inteligencia emocional, motivación y rendimiento académico en educación infantil* - Universidad de Extremadura <http://hdl.handle.net/10662/11041>
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality. I. Foundations of trait measurement. *Psychological review*, 50(6), 559.
- Cattell, R. B. (2019). *An introduction to personality study*. Routledge.

- Cayo, L. H. G., Vintimilla, A. C. R., Ortiz, K. G. M., & Cruz, Á. G. L. (2025). Educación emocional y prevención del bullying en el contexto educativo. *Esprint Investigación*, 4(1), 69-80.
- Cerda Rueda, R. S. (2017). *Juego dramático en la inteligencia emocional de niños y niñas de 4 a 5 años de la unidad educativa Celestin Freinet, DMQ, período 2016* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).
- Climie, E. A., Saklofske, D. H., Mastoras, S. M., & Schwean, V. L. (2019). Trait and ability emotional intelligence in children with ADHD. *Journal of attention disorders*, 23(13), 1667-1674.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annu. Rev. Psychol.*, 58(1), 175-199.
- Conn, V. S., Hafsdahl, A. R., & Mehr, D. R. (2011). Interventions to increase physical activity among healthy adults: meta-analysis of outcomes. *American journal of public health*, 101(4), 751-758.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: a meta-analysis. *Journal of personality and social psychology*, 93(6), 1080.
- Correa Bautista, J. E., Ramírez Vélez, R., Gonzalez Ruíz, K., Prieto Benavides, D. H., & Palacios López, A. (2016). *Condición física, nutrición, ejercicio y salud en niños y adolescentes*. Editorial Universidad del Rosario.
- Correa Vázquez, P. (2021). La importancia de la inteligencia emocional en el aula de Primaria.
- Costa Rodríguez, C., Palma Leal, X., & Salgado Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233.

- Cotler, J. L., Di Tursi, D., Goldstein, I., Yates, J. y Del Belso, D. (2017). A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*, 15(1), 12-25.
- Cryan, J. F., & Dinan, T. G. (2012). Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour. *Nature reviews neuroscience*, 13(10), 701-712.
- Cryan, J. F., & Dinan, T. G. (2012). Mind-altering microorganisms: the impact of the gut microbiota on brain and behaviour. *Nature reviews neuroscience*, 13(10), 701-712.
- Cuasapaz Paspuel, M. G. (2016). *El soporte familiar y su incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional de niños y niñas de 5 a 6 años de la escuela de educación básica María Angélica Idrobo, del cantón Ibarra, provincia de Imbabura, durante el año lectivo 2014-2015* (Bachelor's thesis).
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(1), 31-63.
- Chacón-Borrego, F., Corral-Pernía, J. A., & Castañeda Vázquez, C. (2020). Condición física en jóvenes y su relación con la actividad física escolar y extraescolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 34(1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77077>
- Chasles, MJ, Tremblay, A., Escudier, F., Lajeunesse, A., Benoit, S., Langlois, R. & Rouleau, I. (2020). Un examen del deterioro semántico en MCI amnésico y AD: ¿Qué podemos aprender de la fluidez verbal? *Archives of Clinical Neuropsychology*.
- Childs, E., & De Wit, H. (2014). Regular exercise is associated with emotional resilience to acute stress in healthy adults. *Frontiers in physiology*, 5, 161.
- Chollet, F. (2019). On the measure of intelligence. *arXiv preprint arXiv:1911.01547*.
- Church, A. H. (2021). The role of learning agility in identifying and developing future leaders. *The age of agility: Building learning agile leaders and organizations*, 62-89.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2010). Problem-solving therapy. *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, 3(1), 197-225.

- da Silva, T. M. H. R., Hammett, R., & Low, G. (2025). Emotional Intelligence in Business: Enhancing Leadership, Collaboration, and Performance. In *Building Business Knowledge for Complex Modern Business Environments* (pp. 149-178). IGI Global.
- D'Amico, A. (2018). The Use of Technology in the Promotion of Children's Emotional Intelligence: The Multimedia Program "Developing Emotional Intelligence". *International Journal of Emotional Education*, 10(1), 47-67.
- David, S., & Congleton, C. (2013). Emotional agility. *Harvard Business Review*, 91(11), 125-131.
- Davidson, R. J., & Lutz, A. (2008). Buddha's brain: Neuroplasticity and meditation [in the spotlight]. *IEEE signal processing magazine*, 25(1), 176-174.
- Davis, M. H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.
- De Cremer, D., & Kasparov, G. (2021). AI should augment human intelligence, not replace it. *Harvard Business Review*, 18, 1.
- del Carmen Morán-Avilés, G., & Pallaroso-Granizo, R. Y. (2024). Las emociones en la Prevención del bullying a estudiantes con hipoacusia. *Portal de la Ciencia*, 5(2), 164-180.
- Denham, S. A., Ferrier, D. E., Howarth, G. Z., Herndon, K. J., & Bassett, H. H. (2020). Key considerations in assessing young children's emotional competence. In *Social and emotional learning* (pp. 27-45). Routledge.
- Díaz Luna, L. R. (2017). *Programa basado en juegos didácticos para mejorar el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes del tercer grado de educación primaria de la IE N° 89007 Chimbote-2015*. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
- Díaz, D. C., Nino, A. C. N., Ramírez, L. F., & Gómez, J. F. (2016). Salud mental infantil: Una mirada desde la salud mental comunitaria. *Carta Comunitaria*, 24(140), 33-50.
- Díaz, N. R., Anchondo, H. E., & Pérez, O. R. (2024). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Editorial Kairós.
- Dimitri, P., Joshi, K., & Jones, N. (2020). Moving more: Physical activity and its positive effects on long term conditions in children and young

- people. *Archives of Disease in Childhood*, 105(11), 1035–1040. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2019-318017>
- Dobni, C. B., Wilson, G. A., & Klassen, M. (2022). Business practices of highly innovative Japanese firms. *Asia Pacific Management Review*, 27(3), 155-162.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28, 67-91.
- Donovan, R., Johnson, A., De Roiste, A., & O'Reilly, R. (2025). Investigating the Relationships Between Basic Emotions and the Big Five Personality Traits and Their Sub-Traits. *Journal of Personality*.
- Drigas, A. S., & Papoutsi, C. (2018). A new layered model on emotional intelligence. *Behavioral sciences*, 8(5), 45.
- Drigas, A., Papoutsi, C., & Skianis, C. (2021). Metacognitive and Metaemotional Training Strategies through the Nine-layer Pyramid Model of Emotional Intelligence. *International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (ijES)*, 9(4), 58-76.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
- Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academy Press.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. RBA libros.
- Ekman, P., & Oster, H. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de psicología*, 2(7), 115-144.
- Elías, M., Zins, J. E., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Ascd.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 377.

- Erickson, K. I., Voss, M. W., Prakash, R. S., Basak, C., Szabo, A., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2011). Exercise training increases size of hippocampus and improves memory. *Proceedings of the national academy of sciences*, 108(7), 3017-3022.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63–69.
- Estrada, L. (2020). *Teoría de la personalidad de Carl Rogers*. Universidad San Marcos
- Estruch, R., Ros, E., Salas-Salvadó, J., Covas, M. I., Corella, D., Arós, F., ... & Martínez-González, M. A. (2013). Primary prevention of cardiovascular disease with a Mediterranean diet. *New England Journal of Medicine*, 368(14), 1279-1290.
- Estruch, R., Ros, E., Salas-Salvadó, J., Covas, M. I., Corella, D., Arós, F., ... & Martínez-González, M. A. (2013). Primary prevention of cardiovascular disease with a Mediterranean diet. *New England journal of medicine*, 368(14), 1279-1290.
- Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446-457.
- Fernández, L. (2018). Sigmund Freud. *Praxis filosófica*, (46), 11-41.
- Fiese, B. H. (2006). *Family routines and rituals*. Yale University Press.
- Flanagan, C. A., & Faison, N. (2001). Youth civic development: Implications of research for social policy and programs. *Social policy report*, 15(1).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.
- Flavio Mota, E. (2011). La teoría educativa de Carl R. Rogers; alcances y limitaciones. *Revista Vinculando*, 9(1). https://vinculando.org/educacion/teoria_educativa_de_carl_r_rogers_alcances_limitaciones.html
- Flores Castañeda, H. (2021). El desarrollo de la inteligencia emocional en los niños del nivel inicial.

- Flórez, A. (2022). La recreación en la clase de educación física, como fundamento para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. *Trabajo de grado de maestría*.
- Fortnum, K., Furzer, B., Reid, S., Jackson, B., & Elliott, C. (2018). The physical literacy of children with behavioural and emotional mental health disorders: a scoping review. *Mental Health and Physical Activity, 15*, 95-131.
- Fort-Vanmeerhaeghe, A., Román-Viñas, B., & Font-Lladó, R. (2017). ¿Por qué es importante desarrollar la competencia motriz en la infancia y la adolescencia? Base para un estilo de vida saludable. *Apunts. Medicina de l'Esport, 52*(195), 103-112.
- Frankl, V. E. (1985). *Man's search for meaning*. Simon and Schuster.
- Frausto Martín del Campo, A., & Patiño Domínguez, H. A. M. (2021). Afectividad de normalistas: Estudio sobre el estado de ánimo y la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 51*(3), 45–70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist, 56*(3), 218.
- Freeman, M. P., Hibbeln, J. R., Wisner, K. L., Davis, J. M., Mischoulon, D., Peet, M., ... & Stoll, A. L. (2010). Omega-3 fatty acids: evidence basis for treatment and future research in psychiatry. *Journal of Clinical psychiatry, 67*(12), 1954.
- Freeman, M. P., Hibbeln, J. R., Wisner, K. L., Davis, J. M., Mischoulon, D., Peet, M., ... & Stoll, A. L. (2010). Omega-3 fatty acids: evidence basis for treatment and future research in psychiatry. *Journal of Clinical psychiatry, 67*(12), 1954.
- Fregoso-Bailón, O., López-Peñaloza, J., Navarro-Contreras, G. y ValadezSierra, M.D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha, 10*(23), 89-102.
- Freud, S. (2013). *Cinco conferencias sobre psicoanálisis*. FV Éditions.
- Freud, S. (2021a). *Introducción al psicoanálisis*. Alianza Editorial.
- Freud, S. (2021b). *Esquema del psicoanálisis*. Greenbooks editore.
- Fuentes-Barría, H., Eguía, R. A., Sánchez, J. M., Soto, O. P. L., Serna, B. Y. H., & Rivera, M. A. (2024). Nivel de actividad física e inteligencia emocional en

- estudiantes chilenos de Pedagogía en Educación Física: Estudio transversal. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (60), 911-917.
- Gallego-Tavera, S. Y., Polo-Salcedo, A. L., Hernández, C. D. L., & Osorno-Montoya, J. S. (2021). Inteligencia Emocional: Recopilación de Antecedentes y transición hacia un concepto de destrezas emocionales. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible-IDS*, 1(2), 115-122.
- Garbarino, J. (2001). An ecological perspective on the effects of violence on children. *Journal of community psychology*, 29(3).
- Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I. M., ... & Swain, D. P. (2011). American College of Sports Medicine position stand. Quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory, musculoskeletal, and neuromotor fitness in apparently healthy adults: guidance for prescribing exercise. *Medicine and science in sports and exercise*, 43(7), 1334-1359.
- García Andrade, A. (2025). Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia. *Sociológica (México)*, 34(96), 39-71.
- García Noceda, A. (2021). *La educación física y sus beneficios en la inteligencia emocional y salud psicosocial en los jóvenes*. Universidad Miguel Hernández de Elche.
- García Retana, J. Á., (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, D. Z., Bustos, J. F., & Gómez, J. V. (2021). Diseño y evaluación de un programa para la mejora de la condición física en Educación Primaria: efecto sobre la autoestima y la intención de ser activo. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 107-112.
- García, E. (2022). Revisión teórica acerca de las implicaciones de la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*, 15(2), 148-158. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752>
- García-Tudela, P. A., & Marín-Sánchez, P. (2019). Educación en inteligencia emocional y social: revisión y propuesta teórico-didáctica. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6(1), 68-83.

- Garmezy, N. (1985). Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk. In *Research in the Schizophrenic Disorders: The Stanley R. Dean Award Lectures Vol. II* (pp. 69-112). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Garvan, C. C. O., Holguin, C. I. V., & Manchego, E. M. N. (2024). La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica. *Igobernanza*, 7(25), 277-300.
- Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(2), 167-175.
- Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational psychology review*, 16, 207-234.
- Gencheva, T. M., Valkov, B. V., Kandilarova, S. S., Maes, M. H., & Stoyanov, D. S. (2025). Diagnostic value of structural, functional and effective connectivity in bipolar disorder. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 151(3), 192-209.
- Golden, C.J. (2020). *Test de Colores y Palabras – Edición Revisada* (B. Ruiz-Fernández, T. Luque y F. Sánchez-Sánchez, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Harvard Business Review Press.
- Goleman, D., Langer, E., David, S. y Congleton, C. (2017). *Mindfulness (Serie Inteligencia Emocional HBR)*. Prensa empresarial de Harvard.
- Gómez Acevedo, D. S. (2014). *Desarrollo de la inteligencia emocional por medio de la interrelación personal y la estrategia didáctica arte de desplazamiento a la medida del niño (parkour)*. Universidad Libre de Colombia
- Gomez, B. J., & Ang, P. M. (2021). Emotional intelligence 4.0: The mother of all revolutions. In *Advancing Innovation and Sustainable Outcomes in International Graduate Education* (pp. 53-68). IGI Global.
- Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain foods: the effects of nutrients on brain function. *Nature reviews neuroscience*, 9(7), 568-578.
- Gómez-Pinilla, F. (2008). Brain foods: the effects of nutrients on brain function. *Nature reviews neuroscience*, 9(7), 568-578.
- González Valero, G., Zurita Ortega, F., Román Mata, S. S., Pérez Cortés, A. J., Puertas Molero, P., & Chacón Cuberos, R. (2018). Análisis de la capacidad

- aeróbica como cualidad esencial de la condición física de los estudiantes: Una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 34.
- González, A. A., Fajardo, Z. E., & Orbea, G. L. G. (2024). El apego en el desarrollo autónomo del infante. *Revista Académica Yachakuna*, 1(1), 70-82.
- González, E. R., & Ortega, A. P. (2013). Relación de sobrepeso y obesidad con nivel de actividad física, condición física, perfil psicomotor y rendimiento escolar en población infantil (8 a 12 años) de Popayán. *Movimiento científico*, 7(1), 71-84.
- González, L. F. R., Quesada, O. U., Esquivel, A. C. C., Sandí, A. D., & Mendoza, E. M. O. (2021). *Trabajo de Investigación Teoría del Humanismo*. Universidad Internacional San Isidro Labrador
- Gordon, B. R., McDowell, C. P., Hallgren, M., Meyer, J. D., Lyons, M., & Herring, M. P. (2018). Association of efficacy of resistance exercise training with depressive symptoms: meta-analysis and meta-regression analysis of randomized clinical trials. *JAMA psychiatry*, 75(6), 566-576.
- Goyal, M., Singh, S., Sibinga, E. M., Gould, N. F., Rowland-Seymour, A., Sharma, R., ... & Haythornthwaite, J. A. (2014). Meditation programs for psychological stress and well-being: a systematic review and meta-analysis. *JAMA internal medicine*, 174(3), 357-368.
- Gracia Benítez, M. (2019). *Inteligencia emocional y educación de las emociones elementos teóricos para la construcción de propuestas pedagógicas en educación inicial*. Universidad Pedagógica Nacional <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10248>
- Grao-Cruces, A., Fernández-Martínez, A., & Nuviala, A. (2017). Asociación entre condición física y autoconcepto físico en estudiantes españoles de 12-16 años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(2), 128–136. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.002>
- Greenberg, M. T., Kusche, C. A., Cook, E. T., & Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.

- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2ª. ed., pp. 3-20). Nueva York, NY, EE.UU.: Guilford Press.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 348.
- Grünewald, A., Li, F., Kampling, H., Krönert, D., Pöhler, J., Littau, J. & Brück, R. (2018). Biomedical data acquisition and processing to recognize emotions for affective learning. In *2018 IEEE 18th International Conference on Bioinformatics and Bioengineering (BIBE)*.
- Gueldner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. Guilford Publications.
- Guillamón, A. R., Cantó, E. G., Soto, J. J. P., & García, P. L. R. (2017). Estado de peso, condición física y satisfacción con la vida en escolares de educación primaria. Estudio piloto. *MHSalud: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 13(2).
- Guillamón, A. R., García Cantó, E., & Pérez Soto, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-300.
- Gupta, N., Simms, E. M., & Dougherty, A. (2019). Eyes on the street: Photovoice, liberation psychotherapy, and the emotional landscapes of urban children. *Emotion, Space and Society*, 33, 100627.
- Guzmán, G. P., Mezta, T. G., Juárez, S. P. J., & de la Paz, A. G. (2019). Desarrollo cognitivo heterogéneo explorado con la Escala de Inteligencia Wechsler para Niños (WISC-IV) en población clínica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(1), 60-73.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
- Hassan, A., Pinkwart, N., & Shafi, M. (2021). Serious games to improve social and emotional intelligence in children with autism. *Entertainment computing*, 38, 100417.

- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.
- Herrera, A. (2015). La educación emocional desde la etapa preescolar. *Revista para el Aula*, 16, 33-35. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-07/pea_016_0015.pdf
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2024). La regulación afectiva: modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de psicología general y aplicada*, 59(1-2), 9-36.
- Herzog, J. I., & Schmahl, C. (2018). Adverse childhood experiences and the consequences on neurobiological, psychosocial, and somatic conditions across the lifespan. *Frontiers in Psychiatry*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00420>
- Hiriyappa, B. (2018). *El Desarrollo de la Personalidad y sus teorías*. Babelcube Inc.
- Hirnstain, M., Stuebs, J., Moè, A., & Hausmann, M. (2023). Sex/gender differences in verbal fluency and verbal-episodic memory: a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 18(1), 67-90.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development. *The annual report of educational psychology in Japan*, 35, 157-162.
- Hogeveen, J., Salvi, C., & Grafman, J. (2016). 'Emotional intelligence': Lessons from lesions. *Trends in Neurosciences*, 39(10), 694–705. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2016.08.007>
- House, J. S. (1983). Work stress and social support. *Addison-Wesley series on occupational stress*.
- Howard, S.J., Johnson, J. & Pascual-Leone, J. (2014). Clarifying inhibitory control: Diversity and development of attentional inhibition. *Cognitive Development*, 31: 1-21.
- Inga, M. (2021). Revisión Teórica de la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Educación Primaria. *Revista turca de educación informática y matemática (TURCOMAT)*, 12 (13), 3817-3828.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of consumer psychology*, 11(2), 75-85.

- Iturralde Salvador, E. (2015). *Un programa para trabajar la percepción de las emociones negativas en Educación*. Universidad Pública de Navarra <https://academic.e.unavarra.es/entities/publication/8313e1f6-1453-4801-b805-bd47bff13163>
- Jacka, F. N., O'Neil, A., Opie, R., Itsiopoulos, C., Cotton, S., Mohebbi, M., ... & Berk, M. (2017). A randomised controlled trial of dietary improvement for adults with major depression (the 'SMILES' trial). *BMC medicine*, 15, 1-13.
- Jacka, F. N., O'Neil, A., Opie, R., Itsiopoulos, C., Cotton, S., Mohebbi, M., ... & Berk, M. (2017). A randomised controlled trial of dietary improvement for adults with major depression (the 'SMILES' trial). *BMC medicine*, 15(1), 23.
- Jaque, A. G., San Martín, N. L., Pulido, G. A., & Christie, O. P. (2023). Necesidades de naturaleza emocional de docentes en contexto de pandemia1. *Revista Complutense de Educación*, 34(4).
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jódar Martínez, R. (2020). *Relación entre estilos educativos parentales, inteligencia emocional y calidad de vida relacionada con la salud*. Universidad de Murcia <http://hdl.handle.net/10201/85556>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers, 4 the edition*. Edina, Interaction Book Company.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American journal of public health*, 105(11), 2283-2290.
- Kalisch, R., Baker, D. G., Basten, U., Boks, M. P., Bonanno, G. A., Brummelman, E., ... & Kleim, B. (2017). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature human behaviour*, 1(11), 784-790.
- Kastorini, C. M., Milionis, H. J., Esposito, K., Giugliano, D., Goudevenos, J. A., & Panagiotakos, D. B. (2011). The effect of Mediterranean diet on metabolic syndrome and its components: a meta-analysis of 50 studies and 534,906 individuals. *Journal of the American college of cardiology*, 57(11), 1299-1313.
- Kastorini, C. M., Milionis, H. J., Esposito, K., Giugliano, D., Goudevenos, J. A., & Panagiotakos, D. B. (2011). The effect of Mediterranean diet on metabolic

- syndrome and its components: a meta-analysis of 50 studies and 534,906 individuals. *Journal of the American college of cardiology*, 57(11), 1299-1313.
- Khan, S., & Khan, S. (2025). The Evolution of Emotional Intelligence: History, Models and Measures. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 51(5), 378-394.
- Kragel, P. A., & LaBar, K. S. (2024). Advancing emotion theory with multivariate pattern classification. *Emotion Review*, 6(2), 160-174.
- Kumar, K. S., Srivastava, S., Paswan, S., & Dutta, A. S. (2012). Depression-symptoms, causes, medications and therapies. *The Pharma Innovation*, 1(3, Part A), 37.
- Kun, B., & Demetrovics, Z. (2010). Emotional intelligence and addictions: a systematic review. *Substance use & misuse*, 45(7-8), 1131-1160.
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F., & Chávez, E. (2016). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 481-490.
- LaFromboise, T. D., Hoyt, D. R., Oliver, L., & Whitbeck, L. B. (2006). Family, community, and school influences on resilience among American Indian adolescents in the upper Midwest. *Journal of community psychology*, 34(2), 193-209.
- Lai, J. S., Hiles, S., Bisquera, A., Hure, A. J., McEvoy, M., & Attia, J. (2014). A systematic review and meta-analysis of dietary patterns and depression in community-dwelling adults. *The American journal of clinical nutrition*, 99(1), 181-197.
- Lai, J. S., Hiles, S., Bisquera, A., Hure, A. J., McEvoy, M., & Attia, J. (2014). A systematic review and meta-analysis of dietary patterns and depression in community-dwelling adults. *The American journal of clinical nutrition*, 99(1), 181-197.
- Lascano, M. M. (2020). *Escuelas de psicología: un breve recorrido por las teorías de la personalidad*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- Lazarus, R. S. (1984). *Stress, appraisal, and coping* (Vol. 464). Springer.
- Ledesma Limaco, M. (2022). *Inteligencia emocional y resiliencia en los ciudadanos venezolanos residentes en la ciudad de Ayacucho*. Universidad autónoma de Ica

- Leonardi, J. (2015). *Educación emocional en la primera infancia: Análisis de un programa de conocimiento emocional, en niñas y niños de cinco años en un Jardín de Infantes Público de Montevideo*. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5680>
- Leperski, K. G. (2017). El paradigma de las emociones básicas y su investigación. Hacia la construcción de una crítica. In *Acta Académica IX Congreso Internacional de investigación de Psicología, Universidad de Argentina, Facultad de Psicología, Argentina*. Recuperado el (Vol. 9, pp. 000-067).
- Liao, D., Zhang, W., Liang, G., Li, Y., Xie, J., Zhu, L. & Shu, L. (2019). Arousal evaluation of VR affective scenes based on HR and SAM. In *2019 IEEE MTT-S International Microwave Biomedical Conference (IMBioC)* (Vol. 1, pp. 1-4). IEEE.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- López Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López Llorca, J., & Ruiz Jiménez, F. J. (2014). *Autorregulación Emocional en Educación Infantil* - Universidad de Zaragoza
- López-Salvador, J., Rodríguez-Pérez, M., Paterna, A., & Alcaraz-Ibáñez, M. (2021). Efectos de un Programa Breve de Entrenamiento Psicológico y Mindfulness sobre el Rendimiento Psicológico de Jugadoras de Voleibol sub-16. *Psychology, Society & Education*, 1(2), 49-60.
- Lozada Narvaez, D. K., Segura Cuba, D. G., & Arroyo Huamanchumo, A. (2013). Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico del área de personal social en los niños de 3 años "A" de la I.E.E. rafael narváez cadenillas. *Perspectivas en primera infancia*, 2(1). <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PET/article/view/411>
- Luna Alanoca, M. E. (2020). *Programa para potencializar la inteligencia emocional en niños y niñas de 3 a 5 años del círculo infantil MÄ WAWAKI* (Doctoral dissertation).

- Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. (2009). Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 434-445.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
- MacPherson, S. E., Allerhand, M., Cox, S. R., & Deary, I. J. (2019). Individual differences in cognitive processes underlying Trail Making Test-B performance in old age: The Lothian Birth Cohort 1936. *Intelligence*, 75, 23-32.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.). (2005). *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after school and community programs*. Psychology Press.
- Maldonado Paniagua, C. (2021). *Inteligencia emocional y dominio de las relaciones interpersonales en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid
- Mamani Chambilla, J. D. (2017). *El Programa de Inteligencia Emocional "Yo Soy la Estrella" para Mejorar las Habilidades Sociales de Niñas y Niños de la IE "Gerardo Arias Copaja"*, Tacna 2016. Universidad Privada de Tacna <http://161.132.207.135/handle/20.500.12969/930>
- Margulis, L., Squillace Louhau, M., & Ferreres, A. (2018). Baremo del trail making test para capital federal y gran buenos aires. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 10(3), 54-63. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9035/1/baremo-trail-making-test.pdf>
- Martín Monzón, I. M. (2021). *Cómo el ejercicio físico puede ayudarnos a crear nuevas neuronas y a mejorar la memoria* - BBC News Mundo. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-58369448>
- Martínez-González, M. A., Gea, A., & Ruiz-Canela, M. (2019). The Mediterranean diet and cardiovascular health: A critical review. *Circulation research*, 124(5), 779-798.
- Martínez-González, M. A., Salas-Salvadó, J., Estruch, R., Corella, D., Fitó, M., Ros, E., & Predimed Investigators. (2015). Benefits of the Mediterranean diet: insights from the PREDIMED study. *Progress in cardiovascular diseases*, 58(1), 50-60.

- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences, 49*(6), 554-564.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist, 56*(3), 227.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and resilience science, 1*(2), 95-106.
- Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2020). Multisystem resilience for children and youth in disaster: Reflections in the context of COVID-19. *Adversity and resilience science, 1*(2), 95-106.
- Masten, A. S., Burt, K. B., Roisman, G. I., Obradović, J., Long, J. D., & Tellegen, A. (2004). Resources and resilience in the transition to adulthood: Continuity and change. *Development and psychopathology, 16*(4), 1071-1094.
- Matsumoto, D., Yoo, S. H., & Fontaine, J. (2008). Mapping expressive differences around the world: The relationship between emotional display rules and individualism versus collectivism. *Journal of cross-cultural psychology, 39*(1), 55-74.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (2014). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. In *Social stress and the family* (pp. 7-37). Routledge.
- Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Fernández-Berrocal, P., Gómez-Leal, R., & Cabello, R. (2024). The development of ability emotional intelligence during adolescence. *Personality and Individual Differences, 224*, 112642.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... & Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*, 291-307.

- Melisse, B., & Dingemans, A. (2025). Redefining Diagnostic parameters: the role of overvaluation of shape and weight in binge-eating disorder: a systematic review. *Journal of Eating Disorders*, 13(1), 9.
- Mesa Jacobo, J. R. (2015). *Inteligencia emocional, rasgos de personalidad e inteligencia psicométrica en adolescentes*. Universidad de Murcia. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/310420/TJRMJ.pdf>
- Mikolajczak, M., Nelis, D., Hansenne, M., & Quoidbach, J. (2008). If you can regulate sadness, you can probably regulate shame: Associations between trait emotional intelligence, emotion regulation and coping efficiency across discrete emotions. *Personality and individual differences*, 44(6), 1356-1368.
- Miller, A. H., & Raison, C. L. (2016). The role of inflammation in depression: from evolutionary imperative to modern treatment target. *Nature reviews immunology*, 16(1), 22-34.
- Miller, A. H., & Raison, C. L. (2016). The role of inflammation in depression: from evolutionary imperative to modern treatment target. *Nature reviews immunology*, 16(1), 22-34.
- Mohammadi Orangi, B., Lenoir, M., Yaali, R., Ghorbanzadeh, B., O'Brien-Smith, J., Galle, J., & De Meester, A. (2023). Emotional intelligence and motor competence in children, adolescents, and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 66-85.
- Mohammadi Orangi, B., Lenoir, M., Yaali, R., Ghorbanzadeh, B., O'Brien-Smith, J., Galle, J., & De Meester, A. (2023). Emotional intelligence and motor competence in children, adolescents, and young adults. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(1), 66-85.
- Molero, PP, Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & Valero, GG (2020). La inteligencia emocional en el campo educativo: un meta análisis. *Anales de psicología*, 36 (1), 84. DOI:10.6018/analesps.345901
- Mongón-Vega, A. M., Hernández-Silva, S. G., Dalgo-Rovayo, J. E., & López-Sánchez, A. M. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 2(3), 14-27.

- Montero-Herrera, B. (2020). Ejercicio y algunos mecanismos moleculares que subyacen a una mejora del desempeño en tareas cognitivas. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(1), 75. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8303>
- Montestruque Orbegoso, L. M. (2024). *Vínculo entre docentes y estudiantes y desarrollo socioemocional en educación inicial*. Innova Teaching School <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/65>
- Mora Mérida, J. A., & Martín Jorge, M. L. (2015). Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 13(34), <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>
- Morlachetti, A. (2014). La Convención sobre los Derechos del Niño y la protección de la infancia en la normativa internacional de derechos humanos. *Derechos Humanos de los grupos vulnerables Manual*, 21.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer Publishing Company.
- Munene, M. D. M. (2014). La capacidad coordinativa agilidad: una atención temprana/the coordinative capacity agility: an early attention. *Revista Edu-Física*, 6(14).
- Muñoz, M. C., & García, J. F. (2013). Relación del disfrute en la actividad físico-deportiva con la autoeficacia motriz percibida al final de la infancia. *QURRICULUM-Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 177-196.
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años*. Universidad de la República de Uruguay
- Navarro Frutos, V. (2019). *Importancia de la inteligencia emocional en los trastornos del lenguaje. Propuesta de intervención en un caso TEA*. Universidad de Valladolid
- Nelson, C. A., Bhutta, Z. A., Harris, N. B., Danese, A., & Samara, M. (2020). Adversity in childhood is linked to mental and physical health throughout life. *bmj*, 371.
- Nevado, A., Del Rio, D., Martín-Aragoneses, M. T., Prados, J. M., & Lopez-Higes, R. (2021). Preserved semantic categorical organization in mild cognitive

- impairment: A network analysis of verbal fluency. *Neuropsychologia*, 157, 107875.
- Nokia, M. S., Lensu, S., Ahtiainen, J. P., Johansson, P. P., Koch, L. G., Britton, S. L., & Kainulainen, H. (2016). Physical exercise increases adult hippocampal neurogenesis in male rats provided it is aerobic and sustained. *The Journal of physiology*, 594(7), 1855-1873.
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American journal of community psychology*, 41, 127-150.
- Novikova, I. (2023). Trait, trait theory. *The encyclopedia of cross-cultural psychology*, 1, 1-2.
- Nunes, L. G. (2016). Evaluación de la agilidad en un grupo de niños en edad escolar. *Viref Revista de Educación Física*, 5(2), 1-7.
- Olaleye, B. R., & Lekunze, J. N. (2024). Emotional intelligence and psychological resilience on workplace bullying and employee performance: a moderated-mediation perspective. *Journal of Law and Sustainable Development*, 12(1), e2159-e2159.
- Olazarán, J., Hoyos-Alonso, M. C., del Ser, T., Garrido Barral, A., Conde-Sala, J. L., Bermejo-Pareja, F., López-Pousa, S., Pérez-Martínez, D., Villarejo-Galende, A., Cacho, J., Navarro, E., Oliveros-Cid, A., Peña-Casanova, J., & Carnero-Pardo, C. (2016). Aplicación práctica de los test cognitivos breves. *Neurología*, 31(3), 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.07.009>
- Olcese, C. V. (2016). Una aproximación a la psicoterapia de Carl Rogers. *Tus psicólogos en CDMX: Irradia Terapia*.
- Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family systems. *Journal of family therapy*, 22(2), 144-167.
- Oluwatofunmi, A. D., & Amietsenwu, B. V. (2019). Relationship between digital emotional intelligence and performance of real estate digital marketing in Nigeria. *International Journal of Psychology and Cognitive Science*, 5(2), 70-78.
- Ortiz López, R. (2017). *La importancia de la educación emocional en el desarrollo integral del alumno de primaria*. Universitat de les Illes Balears.

- Özcan, R. (2019). The rise of robots! Effects on employment and income. *Öneri Dergisi*, 14(51), 1-17.
- Paavola, L. E. (2017). *The importance of emotional intelligence in early childhood*. Laurea University of Applied Sciences. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/131619/BA%20Thesis%20of%20Lilla%20Paavola.pdf?sequence>
- Pacheco Mamani, P. X. (2014). *Programa de estimulación de la inteligencia emocional y su influencia en la formación de la personalidad en niños y niñas de 5 a 6 años del kínder "manitos felices"*. Universidad Mayor De San Andres. <https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/10901/PMX.pdf?seque>
- PAHO/WHO. (2015). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud - OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud*. Pan American Health Organization. <https://www.paho.org/es/noticias/9-5-2012-recomendaciones-mundiales-sobre-actividad-fisica-para-salud>
- Pangrazi, R. P., & Beighle, A. (2019). *Dynamic physical education for elementary school children*. Human Kinetics Publishers.
- Pareja Galeano, H. (2014). *El papel del ejercicio físico en la inducción de BDNF y sus vías de señalización en el sistema nervioso central. Aplicación neurobiológica en modelos sanos y terapéutica en la enfermedad de Alzheimer*. Universitat de València.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological bulletin*, 136(2), 257.
- Pazhouhan, A., Rezaei, B., & Parno, M. (2019). The relationship of the components of emotional intelligence with organizational agility in the healthcare network. *Journal of Kermanshah University of Medical Sciences*, 23(1).
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 83.
- Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189-193.

- Peñañiel-Baque, M. E., Sarango-Chillo, M. V., Espinoza-Pauta, K. M., & del Pilar Vera-Tigrero, M. (2024). La influencia de la motivación en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. *Space Scientific Journal of Multidisciplinary*, 2(4), 43-57.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford university press.
- Petrides, K. V. (2021). Radix Intelligence: A new definition and integrative model of intelligence. *Personality and Individual Differences*, 169, 109784.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European journal of personality*, 15(6), 425-448.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and schuster.
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., & Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5 years longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91.
- Ramírez, A. M. A., Ramos, A. A. A., Fuentes, G. M. C., Fuentes, M. G. C., Canoles, F. F. F., & Mejía, E. A. R. (2025). Implementación de las emociones e inteligencia emocional en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8679-8705.
- Ramos, M. P. (2025). Actividad física e inteligencia emocional en estudiantes de Educación Básica Regular. *Revista Ñeque*, 8(20), 84-97.
- Reed, J., & Ones, D. S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(5), 477-514.
- Resnick, L. B. (2024). Introduction: Changing conceptions of intelligence. In *The nature of intelligence* (pp. 1-10). Routledge.
- Rhodes, J. E. (2009). *Stand by me*. Harvard University Press.

- Rhodes, R. E., & Pfaeffli, L. A. (2010). Mediators of physical activity behaviour change among adult non-clinical populations: a review update. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 1-11.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 344-366.
- Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annu. Rev. Neurosci.*, 27(1), 169-192.
- Rodán González, A. (2019). *Entrenamiento visoespacial en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, y su relación con factores cognitivos, emocionales y de experiencia con videojuegos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia <https://oai.e-spacio.uned.es/server/api/core/bitstreams/40915491-53f9-4571-8610-338d906869f4/content>
- Rodríguez-Barboza, D. J. R. (2024). Inteligencia Emocional como Factor Determinante en el Rendimiento Académico en Estudiantes. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(1), 400-411.
- Rosenbaum, S., Tiedemann, A., Sherrington, C., Curtis, J., & Ward, P. B. (2014). Physical activity interventions for people with mental illness: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of clinical psychiatry*, 75(9), 14465.
- Rutter, M. (1979). Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children. *Harvard University*.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the new York Academy of Sciences*, 1094(1), 1-12.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and psychopathology*, 24(2), 335-344.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *science*, 277(5328), 918-924.
- Sánchez-Villegas, A., Delgado-Rodríguez, M., Alonso, A., Schlatter, J., Lahortiga, F., Majem, L. S., & Martínez-González, M. A. (2009). Association of the Mediterranean dietary pattern with the incidence of depression: the Seguimiento Universidad de Navarra/University of Navarra follow-up (SUN) cohort. *Archives of general psychiatry*, 66(10), 1090-1098.
- Sánchez-Villegas, A., Martínez-González, M. A., Estruch, R., Salas-Salvadó, J., Corella, D., Covas, M. I., ... & Serra-Majem, L. (2016). Mediterranean dietary pattern and depression: the PREDIMED randomized trial. *BMC medicine*, 11, 1-12.
- Sánchez-Villegas, A., Martínez-González, M. A., Estruch, R., Salas-Salvadó, J., Corella, D., Covas, M. I., ... & Serra-Majem, L. (2016). Mediterranean dietary pattern and depression: the PREDIMED randomized trial. *BMC medicine*, 11(1), 208.
- Sánchez-Villegas, A., Pérez-Cornago, A., Zazpe, I., Santiago, S., Lahortiga, F., & Martínez-González, M. A. (2018). Micronutrient intake adequacy and depression risk in the SUN cohort study. *European journal of nutrition*, 57, 2409-2419.
- Sanchez-Villegas, A., Zazpe, I., Santiago, S., Perez-Cornago, A., Martinez-Gonzalez, M. A., & Lahortiga-Ramos, F. (2018). Added sugars and sugar-sweetened beverage consumption, dietary carbohydrate index and depression risk in the Seguimiento Universidad de Navarra (SUN) Project. *British Journal of Nutrition*, 119(2), 211-221.
- Schunk, D. H., & Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Information Age Publishing.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 42(6), 921-933.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.

- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Rashid, T., & Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American psychologist*, 61(8), 774.
- Shiota, M. N. (2024). Basic and discrete emotion theories. In *Emotion Theory: The Routledge Comprehensive Guide* (pp. 310-330). Routledge.
- Sierra, C., & Jardón, C. (2025). Emotional Intelligence and Mindfulness. In *International Managerial Skills in Higher Education Institutions* (pp. 43-76). IGI Global Scientific Publishing.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A., & Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. *Handbook of psychology: Educational psychology*, 7, 177-198.
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*, 94(4), 820.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... & Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Sublette, M. E., Hibbeln, J. R., Galfalvy, H., Oquendo, M. A., & Mann, J. J. (2006). Omega-3 polyunsaturated essential fatty acid status as a predictor of future suicide risk. *American Journal of Psychiatry*, 163(6), 1100-1102.
- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F., & Brown, W. (2002). Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine & science in sports & exercise*, 34(12), 1996-2001.

- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British journal of social work*, 38(2), 218-235.
- Valls-Pedret, C., Lamuela-Raventós, R. M., Medina-Remon, A., Quintana, M., Corella, D., Pinto, X., ... & Ros, E. (2012). Polyphenol-rich foods in the Mediterranean diet are associated with better cognitive function in elderly subjects at high cardiovascular risk. *Journal of Alzheimer's Disease*, 29(4), 773-782.
- Valls-Pedret, C., Lamuela-Raventós, R. M., Medina-Remon, A., Quintana, M., Corella, D., Pinto, X., ... & Ros, E. (2012). Polyphenol-rich foods in the Mediterranean diet are associated with better cognitive function in elderly subjects at high cardiovascular risk. *Journal of Alzheimer's Disease*, 29(4), 773-782.
- Visioli, F., Franco, M., Toledo, E., Luchsinger, J., Willett, W. C., Hu, F. B., & Martinez-Gonzalez, M. A. (2018). Olive oil and prevention of chronic diseases: Summary of an International conference. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 28(7), 649-656.
- Visioli, F., Franco, M., Toledo, E., Luchsinger, J., Willett, W. C., Hu, F. B., & Martinez-Gonzalez, M. A. (2018). Olive oil and prevention of chronic diseases: Summary of an International conference. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, 28(7), 649-656.
- Voss, M. W., Heo, S., Prakash, R. S., Erickson, K. I., Alves, H., Chaddock, L., ... & Kramer, A. F. (2013). The influence of aerobic fitness on cerebral white matter integrity and cognitive function in older adults: Results of a one-year exercise intervention. *Human brain mapping*, 34(11), 2972-2985.
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family process*, 42(1), 1-18.
- Wang, X., Liu, T., Jin, X., & Zhou, C. (2024). Aerobic exercise promotes emotion regulation: a narrative review. *Experimental Brain Research*, 242(4), 783-796.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell university press.
- Widiger, T. A., & Smith, M. (2025). Personality Disorders: Current Conceptualizations and Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 21*.
- Willett, W. C., Sacks, F., Trichopoulou, A., Drescher, G., Ferro-Luzzi, A., Helsing, E., & Trichopoulos, D. (1995). Mediterranean diet pyramid: a cultural model for healthy eating. *The American journal of clinical nutrition, 61*(6), 1402S-1406S.
- Willett, W. C., Sacks, F., Trichopoulou, A., Drescher, G., Ferro-Luzzi, A., Helsing, E., & Trichopoulos, D. (1995). Mediterranean diet pyramid: a cultural model for healthy eating. *The American journal of clinical nutrition, 61*(6), 1402S-1406S.
- Wolff, R. D., & Resnick, S. A. (2024). *Contending economic theories: neoclassical, Keynesian, and Marxian*. MIT Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being, 4*(1), 1-30.

X – ANEXOS

X - ANEXOS

Artículo / Revista	JCR / ESCI / categorización	Category Rank	Category Quartile	Métrica alternativa (SJR / Scopus)	Cuartil en SJR / Scopus
Retos (Hospitality, Leisure, Sport & Tourism)	JCR 2023	93 / 140	Q3	SJR 2024 = 0,338	Q1 (Cultural Studies)
Journal of Sport and Health Research	—	—	—	SJR 2024 = 0,272	Q1
BMC Psychology	JCR / SSCI: Psychology, Multidisciplinary	—	Q1	—	—
CCD (Cultura, Ciencia y Deporte)	ESCI / categorías múltiples	101 / 139 (Hospitality...)	Q3	SJR 2024 = 0,264 (aprox.)	Q4 (Sports Science)

Anexo 1. Estilos educativos parentales e inteligencia emocional en educación física

Fecha de publicación: En prensa.

BMC Psychology, perteneciente al grupo editorial Springer Nature. Autores: Francisco José Arévalo Martínez, María del Pilar Vílchez Conesa, Eduardo Melguizo-Ibáñez y Manuel Antonio Ortiz-Franco.

BMC Psychology: Decision on "A Structural Equation Model of the Mediating and Moderating Role of Gender in the Relationship between Parental Educational Styles and Emotional Intelligence in Physical Education. "

 BMC Psychology 10:29
Para Tu usuario ...



Dear Dr Arévalo-Martínez,

Re: "A Structural Equation Model of the Mediating and Moderating Role of Gender in the Relationship between Parental Educational Styles and Emotional Intelligence in Physical Education. "

We are delighted to let you know that the above submission, which you co-authored, has been accepted for publication in BMC Psychology.

Please contact the corresponding author if you would like further details on this decision, including any reviewer feedback.

Thank you for choosing BMC Psychology and we look forward to publishing your article.

Kind regards,

Editorial Assistant

1. Introducción

La familia constituye el principal contexto de desarrollo emocional y social en la infancia. En ella, los niños y niñas adquieren modelos de conducta, sistemas de creencias y estrategias de afrontamiento que marcarán su evolución psicoafectiva a lo largo de toda la vida y modelan los patrones de relación y la expresión de sus emociones. Por ello, los estilos educativos parentales adquieren gran relevancia en el desarrollo integral, ya que configuran un marco emocional en el que se forjan la autoestima, el autoconcepto y la regulación afectiva. Es decir, los estilos educativos parentales representan un factor determinante en la configuración de la inteligencia emocional, así como, en el conjunto de habilidades que permiten reconocer, comprender, expresar y regular emociones tanto propias como ajenas (Mayer et al., 2016).

El desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia se ve influido por las actitudes parentales, especialmente por aquellas que fomentan el afecto, el respeto y la comunicación. Se ha evidenciado que los estilos parentales autoritativos se asocian positivamente con mayores niveles de empatía, regulación emocional y bienestar psicológico (Gómez-Ortiz et al., 2022). En la actualidad, el consenso es mayoritario en torno a la influencia de los estilos parentales sobre el bienestar emocional de los niños y niñas. Diferentes investigaciones han destacado que los estilos afectivos, basados en la calidez, la comunicación y la aceptación, son asociados con niveles más altos de autoestima, empatía y regulación emocional (Álvarez-García et al., 2020; Gómez-Ortiz et al., 2022). Por el contrario, aquellos estilos que están caracterizados por la crítica constante, el control excesivo o la ausencia de afecto tienden a correlacionarse con mayores niveles de ansiedad, conflictos interpersonales y dificultades en la expresión emocional (Oliva et al., 2019).

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha adquirido un lugar prioritario como competencia transversal, en particular, en el área o asignatura de Educación Física (EF). Se entiende esta asignatura como un espacio privilegiado para la expresión y el entrenamiento de habilidades emocionales, debido a su carácter vivencial y dinámico. Las clases de EF ofrecen situaciones de interacción, cooperación, rivalidad, éxito y fracaso que exigen al alumnado la necesidad de gestionar adecuadamente sus emociones, reconocer las ajenas, y trabajar la empatía y la tolerancia (Navarro et al., 2025). Diversos estudios recientes han destacado el

valor de la asignatura de EF en la promoción de la inteligencia emocional, identificando así, mejoras en la empatía, el control emocional y la motivación intrínseca del alumnado tras intervenciones en la misma (Rodríguez-López et al., 2022). Asimismo, se ha observado que aquellos estudiantes con mayor competencia emocional tienden a afrontar más positivamente los desafíos de esta materia, mostrando una mayor tolerancia a la frustración, mejor disposición al trabajo en equipo y mayor satisfacción con la actividad física (Gómez-Ortiz et al., 2022). No obstante, la relación entre estilos educativos parentales y la manifestación de competencias emocionales, específicamente en este contexto educativo sigue siendo un ámbito escasamente investigado.

Desde una perspectiva ecológica, es fundamental comprender cómo se interrelacionan los distintos entornos en los que se desenvuelve el niño o niña. Para ello, el hogar y la escuela no deben entenderse como contextos aislados, sino como espacios interdependientes en los que se produce una influencia mutua. Bajo este enfoque, la presente investigación analiza la influencia de los estilos educativos parentales percibidos por el alumnado (afecto-comunicación y crítica-rechazo) sobre las dimensiones de la inteligencia emocional (reconocimiento, control y empatía emocional) manifestadas en el aula de Educación Física.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha adquirido un lugar prioritario como competencia transversal, destacable en Educación Física (EF), porque representa un espacio idóneo para su desarrollo, dada su naturaleza activa, vivencial y social. Estudios recientes han demostrado que la participación en clases de EF, especialmente cuando se integran estrategias socioemocionales, contribuye significativamente a la mejora de la empatía, la autorregulación y la expresión emocional (Yang et al., 2024; Poulus et al., 2024). Además, existe evidencia de que los programas de EF basados en competencias emocionales favorecen el clima escolar, el bienestar psicológico y la cohesión grupal (Arias-Estero & Jaakkola, 2023).

Por otro lado, investigaciones recientes han comenzado a estudiar la relación entre los estilos educativos parentales y la experiencia del alumnado en EF. Así, se ha observado que un estilo afectivo y comunicativo en el hogar se asocia con mayor implicación, disfrute y resiliencia emocional en esta asignatura, mientras que estilos autoritarios o negligentes tienden a generar una relación negativa con la actividad física escolar (Uga et al., 2023; Martínez-López et al., 2024). Estas

interacciones refuerzan la necesidad de adoptar una visión ecológica del desarrollo emocional, integrando las variables familiares y escolares en la planificación educativa.

El presente estudio se propone examinar la relación existente entre los estilos educativos parentales percibidos (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y las dimensiones de la inteligencia emocional (reconocimiento emocional, control emocional y empatía) manifestadas durante la clase de EF y comprobar si los estilos parentales basados en el afecto se asocian con mayores niveles de competencia emocional utilizando un modelo de ecuaciones estructurales multigrupo.

La importancia de este trabajo está en la capacidad para ofrecer una comprensión más integrada de los factores familiares y escolares que influyen en el desarrollo emocional. Además de su aportación teórica, los hallazgos del estudio pueden tener implicaciones prácticas en el diseño de estrategias educativas y de orientación familiar orientadas a potenciar el bienestar socioemocional del alumnado.

2. Material y Métodos

Diseño y participantes

El estudio presenta un diseño transversal, exploratorio y no experimental. Se ha aplicado un muestreo por conveniencia para la recogida de los datos. La muestra estuvo formada por 647 estudiantes de educación primaria. Las edades de los jóvenes estuvieron comprendidas los 10 y los 12 años (11.86 ± 0.89). Atendiendo a la distribución en función del sexo, el 56.4% ($n=365$) pertenecían al sexo masculino y el 43.6% al sexo femenino ($n=282$). El nivel socio-cómico de las familias de los jóvenes era alto. Para garantizar la representatividad de la muestra se aplicó un análisis del error de muestreo. En este caso para un nivel de confianza del 95% se obtuvo un error del 3.80%.

Instrumentos y variables

Cuestionario de elaboración propia *ad hoc*: Este instrumento se ha elaborado con el fin de recoger las variables sociodemográficas. Concretamente se han recogido las variables del sexo y edad.

Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física: Se ha utilizado la versión de Cecchini-Estrada et al. (2018). Este instrumento está

diseñado para evaluar la inteligencia emocional durante la clase de educación física. La inteligencia emocional es evaluada a través de las siguientes dimensiones: Reconocimiento emocional (ítems 5,7,8,9,12,14,18 y 20), Control y regulación emocional (ítems 1,3,10,15,16,17 y 21) y Empatía emocional (ítems 2,4,6,11,13,19 y 22). Los valores del Alfa de Cronbach y del Omega de McDonald para este estudio han sido los siguientes: Reconocimiento emocional ($\alpha=0.882$; $\omega=0.903$); Control y regulación emocional ($\alpha=0.907$; $\omega=0.953$); Empatía emocional ($\alpha=0.833$; $\omega=0.881$).

Escala de Afecto: La versión empleada para el presente estudio fue la elaborada por Fuentes et al. (1999). Este cuestionario permite evaluar los estilos educativos parentales percibidos por los estudiantes a través de dos dimensiones. La primera es la escala afecto-comunicación (ítems 2,4,6,8,9,11,14,18,19 y 20) y la escala crítica-rechazo (ítems 3,5,7,10,12,15 y 17). Asimismo, los ítems 1,13 y 16 se relacionan con esta última escala pero presentan una formulación negativa. Los valores del Alfa de Cronbach y del Omega de McDonald para este estudio han sido los siguientes: crítica-rechazo padre ($\alpha=0.897$; $\omega=0.912$); crítica-rechazo madre ($\alpha=0.907$; $\omega=0.929$); afecto-comunicación padre ($\alpha=0.851$; $\omega=0.893$); afecto-comunicación madre ($\alpha=0.833$; $\omega=0.888$).

Procedimiento

En primer lugar, los autores se reunieron para llevar a cabo una búsqueda bibliográfica de instrumentos. Esta se realizó con la finalidad de conocer los diferentes instrumentos destinados a la recogida de las variables estudiadas. Se seleccionaron los instrumentos que presentaron mejores características y una mayor consistencia interna.

Dado que el presente estudio se llevó a cabo en una población reducida, inicialmente se envió una carta informativa a los centros educativos en la que se les informaba de la finalidad y los objetivos del estudio. Asimismo, una vez que se dio permiso por parte del centro el equipo investigador invitó a los tutores legales de los jóvenes a una reunión. Esta se llevó a cabo con la finalidad de informar a los padres de la presente investigación. Posteriormente se dio una semana de reflexión para que los padres decidiesen si sus hijos participaban o no en el estudio. Tras esto los tutores legales hicieron llegar el consentimiento informado de participación en el estudio. Se les garantizó que los datos serían tratados de forma anónima y con fines científicos.

La recogida de los datos se realizó durante la hora de educación física. El profesor de educación física y el equipo de investigación estuvieron presentes durante la recogida de datos. El equipo de investigación estaba formado por doctores especialistas en educación física, actividad física y ciencias del deporte. Durante la recogida de datos, el equipo de investigación estuvo presente para resolver cualquier duda que surgiera. Asimismo, los datos fueron recogidos entre Enero y Abril de 2025. Finalmente, el presente estudio fue aprobado y supervisado por un comité de ética.

Análisis de los datos

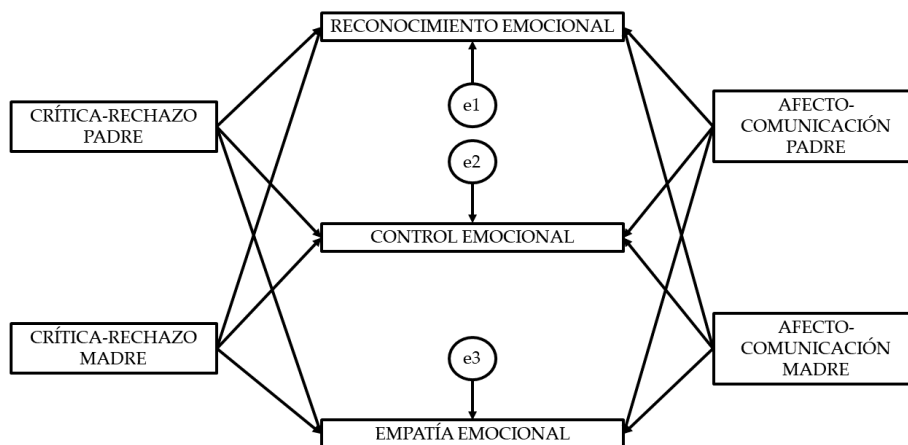
Para el estudio descriptivo se ha utilizado el programa IBM SPSS Statics 25.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). El estudio de la normalidad de los resultados se llevó a cabo a través de los valores de asimetría y curtosis de cada ítem. Los valores de asimetría y curtosis deben ajustarse a los criterios convencionales de normalidad. El valor de asimetría debe oscilar entre -1.5 y 1.5 . Los valores de curtosis deben situarse entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021). Asimismo, la confiabilidad de los instrumentos utilizados se ha evaluado a través de las pruebas del Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald, estableciéndose el índice de confiabilidad en el 95%.

Para elaborar el modelo de ecuaciones estructurales multigrupo se ha utilizado el programa IBM SPSS Amos 23.0 software (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Inicialmente se elaboró el modelo teórico (Figura 1). Para ajustar el modelo se han consultado los valores del índice de Ajuste Incrementado (IFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) junto con el Índice de Ajuste Normalizado (NFI). Los valores de estos índices deben de ser superiores a 0.90 para mostrar un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). También se ha consultado la Raíz Media del Error Cuadrado de Aproximación (RMSEA). Los valores de este índice deben de ser inferiores a 0.08 (Kyriazos, 2018).

La figura 1 presenta el modelo teórico donde se observa el sentido de las relaciones causales de las variables. El modelo se encuentra formado por tres variables endógenas (Reconocimiento emocional, control emocional y empatía emocional). El resto de las variables actúan como exógenas, es decir ejercen una relación causal unidireccional sobre las variables endógenas.

Para las variables endógenas se ha llevado a cabo una explicación causal. Esta se ha realizado en función de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Todas estas variables son continuas y han sido calculadas a través del valor medio de los ítems de cada dimensión del instrumento. Asimismo, las flechas simbolizan la dirección de la relación causal y se interpretan a partir de los pesos de regresión estandarizados. Se estableció un nivel de significación de 0.05 mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

Figura 1. Representación del modelo teórico propuesto



Tras proponer y desarrollar el modelo teórico de la investigación a continuación se pasa a evaluar el ajuste de este. Los índices de ajuste que se evaluaron fueron los siguientes: $\chi^2=3.459$, $df=12$, $p=0.157$, $IFI=0.900$, $CFI=0.888$; $NFI=0.925$; $TLI=0.901$; $RMSEA=0.073$. Los valores obtenidos presentan un buen ajuste del modelo teórico. Debido al buen ajuste de los diferentes índices consultados (Maydeu-Olivares, 2017; Kyriazos, 2018), este se ha utilizado como modelo sobre el que desarrollar el análisis multigrupo.

3. Resultados

La tabla 1 presenta los resultados obtenidos para la totalidad de la muestra. Se observa una relación del efecto causal negativa estadísticamente significativa para la Crítica-Rechazo del padre sobre el reconocimiento emocional ($\beta=-0.154$; $p < 0.05$). También se observa una relación causal negativa del estilo de afecto-comunicación del padre sobre el control emocional ($\beta=-0.088$; $p < 0.05$) y la empatía emocional ($\beta=-0.089$; $p < 0.05$). Finalmente, se obtiene una relación causal positiva y significativa del estilo de afecto-comunicación materno sobre el reconocimiento emocional ($\beta=0.084$; $p < 0.05$), control emocional ($\beta=0.184$; $p < 0.05$) y empatía emocional ($\beta=0.164$; $p < 0.05$).

Tabla 1. Análisis de las relaciones causales para la totalidad de la muestra

	Pesos de Regresión			<i>p</i>	Pesos de Regresión Estandarizados
	Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico		β
Reconocimiento Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Padre	-0.073	0.020	-3.720	0.049	-0.154
Control Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Padre	-0.003	0.023	-0.134	0.894	-0.006
Empatía Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Padre	-0.024	0.022	-1.092	0.275	-0.045
Reconocimiento Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Madre	0.055	0.020	2.744	0.006	0.113
Control Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Madre	0.023	0.023	0.972	0.331	0.040
Empatía Emocional \leftarrow Crítica-Rechazo Madre	0.046	0.023	1.999	0.076	0.083
Reconocimiento Emocional \leftarrow Afecto-Comunicación Padre	0.011	0.012	0.887	0.375	0.037
Control Emocional \leftarrow Afecto-Comunicación Padre	-0.030	0.014	-2.127	0.033	-0.088
Empatía Emocional \leftarrow Afecto-Comunicación Padre	-0.029	0.014	-2.158	0.031	-0.089
Reconocimiento Emocional \leftarrow Afecto-Comunicación Madre	0.025	0.012	2.025	0.043	0.084
Control Emocional \leftarrow Afecto-Comunicación Madre	0.063	0.014	4.458	0.001	0.184

Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	0.055	0.014	3.975	0.001	0.164
---	-------	-------	-------	-------	-------

Asimismo, la tabla 3 presenta el análisis multigrupo de las variables de acuerdo al sexo de los estudiantes. En este caso se observan diferencias estadísticamente para la relación causal del patrón de crianza crítica-rechazo de la madre sobre el reconocimiento emocional ($p < 0.05$). Para ambos grupos el efecto es positivo sin embargo se observa una mayor relación causa para el sexo femenino ($\beta=0.186$). También se observan diferencias estadísticamente para el estilo de afecto comunicación del padre sobre el control emocional ($p < 0.05$). Se obtiene una relación causal negativa para los jóvenes masculinos ($\beta=-0.207$) y positiva para el sexo femenino ($\beta=0.044$). Finalmente se observan diferencias estadísticamente significativas en el afecto-comunicación de la madre sobre el control y la empatía emocional ($p < 0.05$). Para ambas variables se observa un mayor efecto para sexo masculino ($\beta=0.266$; $\beta=0.193$) que para el sexo femenino ($\beta=0.118$; $\beta=0.151$).

Tabla 2. Análisis multigrupo de las relaciones causales en función del sexo de los jóvenes.

		Pesos de Regresión			Pesos de Regresión Estandarizados	
		Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico	p	β
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Masculino	-0.028	0.31	-0.893	0.069	-0.053
Reconocimiento Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Femenino	-0.106	0.024	-4.345		-0.244
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Masculino	0.057	0.036	1.605	0.242	0.090
Control Emocional ← Crítica-Rechazo Padre	Femenino	-0.034	0.029	-1.169		-0.069

Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Padre	Masculino	0.005	0.035	0.146	0.008
					0.167
Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Padre	Femenino	-0.039	0.027	-1.380	-0.081
Reconocimiento Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.008	0.032	0.267	0.016
					0.039
Reconocimiento Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.084	0.025	3.323	0.186
Control Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.08	0.036	0.233	0.013
					0.874
Control Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.013	0.030	0.425	0.025
Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Masculino	0.050	0.035	1.427	0.083
					0.245
Empatía Emocional ← Crítica- Rechazo Madre	Femenino	0.034	0.029	1.172	0.068
Reconocimiento Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Masculino	-0.001	0.017	-0.077	-0.005
					0.132
Reconocimiento Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Femenino	0.026	0.017	1.504	0.084
Control Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Masculino	-0.072	0.020	-3.688	-0.207
					0.012
Control Emocional ← Afecto- Comunicación Padre	Femenino	0.015	0.020	0.745	0.044

Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	Masculino	-0.035	0.019	-1.828	-0.106
				0.141	
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Padre	Femenino	-0.028	0.020	-1.436	-0.084
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.018	0.018	1.021	0.061
				0.089	
Reconocimiento Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.035	0.016	2.127	0.119
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.097	0.020	4.749	0.266
				0.043	
Control Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.036	0.019	1.886	0.11
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Masculino	0.066	0.020	3.317	0.193
				0.024	
Empatía Emocional ← Afecto-Comunicación Madre	Femenino	0.049	0.019	2.580	0.151

4. Discusión

En primer lugar, los resultados destacan la influencia que ejercen las figuras materna y paterna, así como la interacción entre estas y el sexo del menor. En consonancia con estudios recientes (Zhang et al., 2024; Carbone et al., 2025), se

constata que las prácticas parentales, especialmente aquellas basadas en la crítica o en la falta de afecto, tienen efectos significativos y diferenciados sobre el desarrollo emocional de niños y niñas.

Uno de los principales hallazgos confirma que el estilo crítico-rechazo por parte del padre guarda una relación negativa significativa con la capacidad del menor para reconocer emociones. Este resultado refuerza lo expuesto por Zhang et al. (2024), quienes señalaron que prácticas paternas caracterizadas por desaprobación, rigidez o escasa validación emocional generan inseguridad afectiva, dificultando la identificación y expresión adecuada de las emociones. La ausencia de un modelo emocional masculino cálido y disponible podría explicar esta limitación, tal como también han apuntado Huang et al. (2024) en contextos escolares similares. Desde una perspectiva evolutiva, la figura paterna representa un referente clave en la gestión emocional, especialmente en el desarrollo de la identidad emocional masculina y su escasa implicación o actitud de rechazo puede interferir en los procesos de identificación emocional (Uygur et al., 2023).

Por otro lado, se ha evidenciado que bajos niveles de afecto y comunicación por parte del padre se relacionan negativamente con el control emocional y la empatía del menor. En línea con lo señalado por Carbone et al. (2025), la implicación emocional paterna y la percepción de eficacia parental predicen una mayor capacidad de regulación emocional en los hijos, especialmente cuando el entorno familiar se caracteriza por seguridad, afecto y comunicación. Carencias de este tipo pueden dejar a los menores sin las estrategias necesarias para afrontar situaciones frustrantes o socialmente complejas. En estos casos, una afectividad escasa o desajustada puede generar confusión emocional en los menores, sobre todo en entornos de socialización competitiva como el área de Educación Física

(Dehyadegary et al., 2024). Así como, esta ambivalencia emocional paterna podría obstaculizar la adquisición de estrategias eficaces de autorregulación.

Por el contrario, el estilo afectivo y comunicativo de la madre se asocia de forma positiva y significativa con las tres dimensiones de la inteligencia emocional, reconocimiento, control y empatía. Roldán-González et al. (2023) subrayan el papel de la inteligencia emocional materna como mediadora en la puesta en práctica de pautas parentales sensibles y estructuradas. Las madres que ofrecen afecto y una atención emocional coherente tienden a favorecer en sus hijos la autorregulación y el desarrollo de habilidades empáticas. En este sentido, la figura materna sigue desempeñando un papel fundamental en el andamiaje emocional infantil, especialmente cuando la figura paterna muestra una implicación más limitada o distante.

Desde una perspectiva de género, los análisis multigrupo, revelan que el estilo crítico-rechazo materno tiene un impacto especialmente negativo en el reconocimiento emocional de las niñas. Es decir, las hijas son especialmente vulnerables ante actitudes críticas provenientes de la madre, quien continúa ocupando un lugar central en el desarrollo de la identidad emocional femenina. Ghiță (2023) manifiesta que, cuando las madres adoptan una actitud desaprobatoria, las niñas tienden a interiorizar los conflictos emocionales, desarrollando mayor fragilidad emocional, y esta interiorización podría afectar negativamente su autopercepción y conciencia emocional.

De forma paralela, se han identificado diferencias significativas en la relación entre el estilo afectivo-comunicativo del padre y el control emocional, mostrando un efecto negativo en los varones y positivo en las mujeres. Este patrón se alinea con los hallazgos de la revisión sistemática de Dehyadegary et al. (2024), donde se destaca que los niños, al carecer de modelos emocionales masculinos accesibles y

expresivos, son más susceptibles a los efectos de la desconexión afectiva paterna. Sin embargo, las niñas pueden interpretar el afecto paterno como un refuerzo de su autonomía emocional.

Por último, los resultados apuntan que el estilo afectivo de la madre ejerce un efecto positivo en el desarrollo del control y la empatía emocional de los niños varones, más marcado incluso que en las niñas. Este patrón podría deberse a una función compensadora por parte de la madre cuando la figura paterna se muestra emocionalmente ausente o poco implicada. Según Uygur et al. (2023), la capacidad materna para interpretar y responder con sensibilidad a los estados emocionales del niño favorece el establecimiento de vínculos seguros, facilitando así el aprendizaje emocional.

5. Conclusiones

El presente estudio ofrece evidencia empírica sobre la influencia de los estilos parentales percibidos en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado de Educación Primaria, en el contexto de las clases de Educación Física. Los hallazgos permiten establecer conclusiones relevantes, diferenciadas tanto por dimensiones emocionales como por sexo del alumnado, aportando claridad sobre los mecanismos parentales implicados en el desarrollo socioemocional infantil.

Los objetivos del estudio se centraban en analizar la relación entre los estilos educativos parentales percibidos (afecto-comunicación y crítica-rechazo) y las dimensiones de la inteligencia emocional (reconocimiento, control y empatía emocional), así como en comprobar si dichas relaciones presentaban diferencias en función del sexo del alumnado. Los resultados obtenidos permiten afirmar que los estilos parentales, especialmente aquellos caracterizados por el afecto y la comunicación, están significativamente asociados a un mayor desarrollo emocional en los menores, mientras que los estilos críticos o rechazantes tienden a dificultar

dicho desarrollo. Además, el análisis multigrupo ha evidenciado la existencia de diferencias significativas en función del sexo, subrayando la importancia del componente de género en estas relaciones.

Aunque este estudio aporta información relevante, se debe tener en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, el hecho de que el diseño sea transversal impide establecer relaciones causales claras entre las variables analizadas. Coincidiendo con el aporte de García-Ros y colaboradores (2023), quienes advierten que este tipo de enfoque puede exagerar o minimizar ciertas relaciones dependiendo del contexto en que se estudien. Además, el uso de cuestionarios autoinformados por parte de niños en pleno desarrollo emocional podría haber introducido sesgos, como la tendencia a responder de forma socialmente aceptada, o bien dificultades para entender algunas preguntas o reflexionar sobre sí mismos (Muris et al., 2020). Por otro lado, la muestra, compuesta por estudiantes de un contexto socioeconómico alto, limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros entornos más diversos, como señalaron Escudero y Martínez (2021) en investigaciones similares. Por último, el estudio no tomó en cuenta otras variables que podrían influir en el desarrollo emocional, como el tipo de apego, la inteligencia emocional de madres y padres, o el ambiente en el aula, aspectos que han demostrado ser importantes en investigaciones recientes (Roldán-González et al., 2023; Uygur et al., 2023).

Los hallazgos obtenidos refuerzan la importancia de considerar el sexo del menor como un factor que puede influir en la relación entre los estilos parentales y la inteligencia emocional. Esto se alinea con estudios actuales que resaltan cómo las niñas y los niños viven procesos distintos en su socialización emocional (Ghiță,

2023; Zhang et al., 2024). Por lo tanto, es fundamental diseñar intervenciones familiares que tengan en cuenta estas diferencias, promoviendo prácticas de crianza afectivas, coherentes y adecuadas a la etapa de desarrollo de cada niño o niña. En este sentido, tanto Poulus et al. (2024) como Dehyadegary et al. (2024) proponen programas educativos y de apoyo a las familias que incorporen la dimensión emocional desde los primeros años de vida, tanto en casa como en la escuela. Para futuras investigaciones sería necesario adoptar enfoques longitudinales o mixtos, como sugieren Carbone et al. (2025), e incluir otras variables interpersonales, como la implicación del profesorado o las relaciones entre compañeros, para tener una visión más completa del desarrollo socioemocional en la infancia.

Resumen

Este trabajo ha pretendido analizar cómo influyen los estilos educativos parentales percibidos, concretamente el afecto-comunicación y la crítica-rechazo, en el desarrollo de la inteligencia emocional de niños y niñas de la etapa de Educación Primaria, durante las clases de Educación Física. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 647 estudiantes españoles, entre 10 y 12 años de edad (56.4 % niños y 43.6 % niñas), a través de un diseño transversal y no experimental. Para la evaluación se utilizaron el Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física (Cecchini-Estrada et al., 2018) y la Escala de Afecto (Fuentes et al., 1999), permitiendo medir el reconocimiento y control emocional, la empatía y los estilos parentales percibidos. El análisis se realizó mediante un modelo de ecuaciones estructurales con enfoque multigrupo. Los resultados han mostrado que el estilo crítico-rechazo paterno se relaciona negativamente con el reconocimiento emocional ($\beta = -0.154$), mientras que el estilo afectivo-comunicativo materno se asocia de forma positiva con el reconocimiento ($\beta = 0.084$), el control

emocional ($\beta = 0.184$) y la empatía ($\beta = 0.164$). También se ha detectado diferencias significativas según el sexo del alumnado, especialmente en la influencia del estilo materno sobre las niñas. Es decir, las prácticas parentales basadas en el afecto tienen un papel relevante en el desarrollo de habilidades emocionales en la infancia, y se destaca la necesidad de incluir una perspectiva de género en futuras acciones dirigidas tanto a familias como a centros educativos.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., & Rodríguez, C. (2020). Parenting styles, self-concept and emotional intelligence in adolescence. *Journal of Adolescence*, 85, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.09.002>
- Carbone, J., Pestell, C., Nevill, C., & Mancini, A. (2025). The role of father self-efficacy and parenting style in predicting child mental health outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(3), 401–418. <https://doi.org/10.3390/ijerph22030401>
- Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., & García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87–96.
- Dehyadegary, S., Pourmohamadreza-Tajrishi, M., & Azadfallah, P. (2024). Parental mentalization and its effects on child socio-emotional development: A systematic review. *Infant Mental Health Journal*, 45(1), 54–70. <https://doi.org/10.1002/imhj.22045>
- Escudero, A., & Martínez, L. (2021). Limitaciones del muestreo por conveniencia en estudios educativos: Una revisión crítica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(2), 45–63. <https://doi.org/10.23854/riee.v14i2.2321>
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga.

- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Salvador, E. (2023). La interpretación de resultados en estudios transversales sobre desarrollo emocional. *Anales de Psicología*, 39(1), 33–41. <https://doi.org/10.6018/analesps.492231>
- Ghiță, R.-C. (2023). Parental influence on children's social and emotional intelligence: A gender-differentiated analysis. *Journal of Contemporary Approaches in Psychology and Psychotherapy*, 1(1), 33–47. <https://doi.org/10.57017/jcapp.v1.i1.03>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Martínez, I. (2022). Parenting styles and adolescents' psychosocial adjustment: Mediating role of emotional competence. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 2334–2346. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02360-8>
- Huang, X., Chen, L., & Feng, Y. (2024). Parenting styles, self-concept and emotional intelligence in primary students. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1425777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1425777>
- Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. American Psychological Association.
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9(8), 2207–2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Marôco, J. (2021). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. Report Number.
- Martínez-López, E. J., Carriedo, A., & González-Hernández, J. (2024). Parental emotional support and student engagement in PE: The role of emotional intelligence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(2), 567. <https://doi.org/10.3390/ijerph21020567>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>

- Muris, P., Otgaar, H., & Meesters, C. (2020). How to improve the assessment of children's emotional intelligence? *Child Indicators Research*, 13, 1181–1197. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09674-y>
- Oliva, A., Antolín, L., & López, A. M. (2019). Parenting practices and adolescent adjustment: Mediating effects of emotional regulation. *Journal of Adolescence*, 72, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.01.007>
- Poulus, D. R., van den Berg, P., & Moustaka, M. (2024). Emotional education through sport: The role of empathy and prosocial behavior in youth physical education. *European Physical Education Review*. <https://doi.org/10.1177/1356336X241243210>
- Rodríguez-López, M., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2022). Emotional intelligence and motivational climate in physical education: A structural equation model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2050. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042050>
- Roldán-González, M., Garrido, S., & Lara, L. (2023). Parental emotional intelligence and competence in educational contexts: A scoping review. *Frontiers in Public Health*, 11, Article 1120994. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1120994>
- Uga, T., Hosokawa, R., & Yamagata, S. (2023). Family context and emotion regulation in sport and physical education among Japanese adolescents. *Journal of Sport and Health Science*, 12(3), 338–347. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2023.02.006>
- Uygur, M., Kılıç, M., & Yıldırım, A. (2023). Maternal emotional intelligence and parenting competence: Implications for child socio-emotional outcomes. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1165981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165981>
- Yang, J., Jing, H., He, W., & Wang, Y. (2024). Fostering emotional well-being in adolescents: The role of physical activity, emotional intelligence, interpersonal forgiveness, and positive emotions. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1408022>
- Zhang, Y., Wang, H., & Liu, Q. (2024). Paternal involvement, emotional intelligence and wellbeing in Chinese primary school students. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1364294. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1364294>

Anexo 2. Validación de la escala de normas y exigencias (versión hijos) y relación con la condición física



D. Francisco Ruiz Juan, con D.N.I. 26.456.815-F, en calidad de Presidente de la Federación de Asociaciones de Docentes de Educación Física y director de la revista **"Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación"** (ISSN: 1579-1726; Depósito Legal: M-10432-2002; I.S.S.N. – Edición Web 1988-2041):

CERTIFICO

Que el siguiente artículo ha sido aceptado y publicado en el Vol. 73 (2025) en la revista de Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (I.S.S.N.–Edición Web 1988-2041)

Estilos parentales: Escala de Normas y Exigencias en niños de primaria y relación con la condición física
Francisco José Arévalo Martínez, María del Pilar Vílchez Conesa, Elisa Isabel Sánchez Romero

Scopus, Dialnet, DICE (Dissemination and Editorial Quality of Spanish Journals of Humanities and Social Sciences and Law), Directory of Open Access Journals (DOAJ), Directory of Research Journal Indexing (DRJI), Ebsco host, Academic Search Premier Collection, Sport Discus, e-revistas (Spanish and Latin American Scientific Electronic Journals database), Google Scholar (English and Spanish), IN-RECS (Impact Index of Spanish Social Science Journals), IRESIE (Higher Education and Educational Research Journals Index), Catálogo Latindex, LivRe!, Brazil's Nuclear Information Center, MIAR, Information Matrix for the Analysis of Journals, Network of University Libraries "Rebiun", Open Science Collector "Recolecta" (Spanish Foundation for Science and Technology), Portal of Health Sciences Journals "bvs" (Brazil), Portuguese Journals Website "Capes", ProQuest Ulrich's web, PSICODOC. Bibliographic Psychology Database, Redalyc (Network of Scientific Journals from Latin America and the Caribbean), RESH (Spanish Journals of Social Sciences and Humanities Information System), Sherpa/Romeo, United Kingdom, Sicares (WebQualis), Brazilian Ministry of Education, Socol@r, Index of Open Educational Resources, China, Spanish National Research Council (CSIC) databases: ISOC, Social Sciences and Humanities, CINDOC, Spanish Union Catalogue of Periodicals "ARIADNA", Sport'docs database, from the National Institute of Sport and Physical Education of France, SUDOC (University Documentation System from Belgium), Union Catalogue "COPAC" from the United Kingdom, World Health Organization's "HINARI" journals, Google Académico, IRESIE, Fuente Academica, Colciencias/Publindex

Por la presente, expido el presente certificado para que surta los efectos oportunos, en San Javier a 25 de Septiembre de 2025.

Fdo. Francisco Ruiz Juan
Director de la revista

Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación



Introducción

El estudio de los estilos educativos parentales ha experimentado una evolución significativa en las últimas décadas, transitando desde modelos unidireccionales hacia enfoques que reconocen la bidireccionalidad de las relaciones familiares (Palacios, 1999). Esta perspectiva enfatiza la importancia de que las prácticas educativas se adecuen a las características evolutivas específicas de cada etapa del desarrollo infantil, reconociendo que los efectos de los estilos parentales no son universales, sino contextualmente dependientes. Los estilos parentales se conceptualizan tradicionalmente a través de dos dimensiones fundamentales: la dimensión afectiva (caracterizada por el grado de calidez, apoyo emocional y comunicación) y la dimensión de control o exigencias (que incluye el establecimiento de normas, límites y expectativas). La intersección de estas dimensiones genera diferentes tipologías parentales que han demostrado asociaciones diferenciadas con múltiples aspectos del desarrollo infantil (Armsden y Greenberg, 1987).

La dimensión afectiva constituye uno de los predictores más consistentes del ajuste psicológico infantil. La investigación ha documentado de manera sistemática que el afecto parental, la comunicación efectiva y el apoyo emocional se asocian positivamente con el desarrollo psicológico, social y académico de los menores (Armsden y Greenberg, 1987). Inversamente, la presencia de crítica, rechazo y falta de confianza por parte de los progenitores se relaciona con dificultades de adaptación, problemas de conducta y menor bienestar psicológico en los hijos.

Una línea de investigación emergente ha comenzado a documentar asociaciones significativas entre los estilos educativos parentales y diversos aspectos de la salud física infantil. Los estudios han identificado que el estilo parental autoritativo, caracterizado por la combinación de alta calidez emocional y

estructura apropiada, se asocia consistentemente con hábitos dietéticos más saludables, mayor adherencia a las recomendaciones nutricionales y niveles superiores de actividad física moderada a vigorosa en población infantil (Kiefner-Burmeister et al., 2020; López et al., 2018). Específicamente, López et al. (2018) demostraron en un análisis de mediación que los estilos parentales influyen en los hábitos alimentarios infantiles a través de prácticas parentales específicas relacionadas con la alimentación. Los autores encontraron que el estilo autoritativo facilitaba la adopción de patrones alimentarios más saludables mediante la implementación de prácticas como el modelado, el establecimiento de horarios estructurados y el refuerzo positivo. En contraste, los estilos parentales negligentes o desvinculados se han asociado con patrones menos favorables de actividad física, menor duración del sueño, mayor comportamiento sedentario y peor autopercepción de la salud (Watson et al., 2023). En dicho estudio, realizado con más de 600 niños, identificaron que los hijos de padres con estilos negligentes mostraban significativamente menor participación en actividades físicas estructuradas y mayor tiempo dedicado a actividades sedentarias. Los estilos permisivos y autoritarios presentan resultados más complejos y mixtos. El estilo permisivo puede facilitar algunos patrones de actividad saludable debido a la menor imposición de restricciones, pero se relaciona con menor estructura en la organización de rutinas de alimentación y actividad física (Arredondo et al., 2006). Por su parte, los estilos autoritarios, aunque pueden promover cierta adherencia a reglas de salud, a veces se asocian con menor motivación intrínseca hacia la actividad física y patrones alimentarios restrictivos que pueden generar efectos contraproducentes (Balantekin et al., 2020).

La evidencia longitudinal refuerza la relevancia de estos hallazgos. Chen et al. (2019), en un estudio prospectivo con más de 13000 participantes seguidos desde

la adolescencia hasta la adultez joven, demostraron que múltiples aspectos de la parentalidad positiva (incluyendo satisfacción en la relación padre-hijo, autoridad parental apropiada y frecuencia de cenas familiares) se asociaron con mejor bienestar emocional, menor riesgo de enfermedad mental, trastornos alimentarios, sobrepeso u obesidad y menor uso de sustancias en la edad adulta. La evaluación de los estilos educativos parentales desde la perspectiva de los hijos presenta ventajas metodológicas y teóricas específicas. Esta aproximación permite acceder a la experiencia subjetiva del menor y a su percepción de las prácticas parentales, aspectos que resultan cruciales, considerando que la efectividad de las estrategias educativas no depende únicamente de las intenciones parentales, sino también de cómo son percibidas, interpretadas y experimentadas por los hijos (Ceballos y Rodrigo, 1998). La relevancia de las percepciones infantiles se ve respaldada por evidencia metanalítica reciente. Huang et al. (2024), en un metaanálisis que incluyó 155 estudios con 79979 participantes, encontraron que los estilos parentales positivos, evaluados desde la perspectiva de los hijos, se asocian significativamente con mayor bienestar subjetivo ($r = .318$), satisfacción vital ($r = .358$) y afecto positivo ($r = .355$), mientras que se relacionan negativamente con el afecto negativo ($r = -.153$). Estos resultados subrayan la importancia clínica y práctica de evaluar las percepciones infantiles sobre los estilos parentales. Inversamente, los estilos parentales negativos muestran asociaciones inversas con estos indicadores de bienestar, confirmando la necesidad de identificar tempranamente patrones educativos problemáticos. La identificación precoz resulta particularmente relevante considerando la evidencia sobre efectos duraderos. En este sentido, Uji et al. (2014) encontraron que el estilo autoritario parental se asocia con mayor sintomatología psicológica, peor funcionamiento vital y menor bienestar psicológico en la edad adulta, lo que subraya la importancia de contar con

instrumentos válidos para la detección temprana de estos patrones durante la infancia.

La evaluación de estilos parentales en población de educación primaria (6-12 años) presenta desafíos y oportunidades específicos relacionados con sus características evolutivas. Los niños en esta franja de edad se encuentran en un período de desarrollo cognitivo que les permite una comprensión más sofisticada de las relaciones familiares comparado con etapas anteriores, pero aún presentan limitaciones en la capacidad de abstracción y autorregulación emocional comparado con adolescentes (McDowell et al., 2002). Durante la infancia media (7-12 años), los niños desarrollan mayor capacidad de autorregulación emocional, comprensión de normas sociales y habilidades cognitivas que les permiten reflexionar sobre sus relaciones familiares de manera más diferenciada. Sin embargo, mantienen características como pensamiento más concreto, mayor susceptibilidad a sesgos de deseabilidad social y comprensión limitada de conceptos abstractos o formulaciones negativas complejas (Wu et al., 2024).

Estas características evolutivas tienen implicaciones directas para la adaptación de instrumentos de evaluación. La literatura sugiere que las percepciones infantiles sobre los estilos educativos pueden variar en función tanto del sexo del hijo como de la figura parental evaluada, posiblemente debido a roles parentales diferenciados y patrones de socialización específicos según el sexo (Ruiz-Hernández et al., 2019). La comprensión de estas diferencias resulta fundamental para interpretar adecuadamente los resultados de evaluaciones realizadas con población infantil. La Escala de Normas y Exigencias (ENE), desarrollada por Fuentes et al. (1999), constituye uno de los instrumentos más utilizados en el contexto español para la evaluación de estilos educativos parentales. La escala evalúa tres dimensiones fundamentales: forma inductiva

(caracterizada por la explicación de normas, consideración de circunstancias y promoción del diálogo), forma rígida (reflejando imposición estricta de normas bajo un modelo autoritario) y forma indulgente (caracterizada por permisividad y falta de establecimiento claro de límites). El instrumento ha demostrado propiedades psicométricas satisfactorias en población adolescente, con coeficientes de consistencia interna que oscilan entre .60 y .85 y evidencia de validez factorial que respalda su estructura tridimensional (Fuentes et al., 1999). Sin embargo, existe una carencia notable de estudios que examinen su aplicabilidad y propiedades psicométricas en población de educación primaria. Esta limitación resulta particularmente relevante considerando que la infancia media constituye un período crucial en el desarrollo donde se establecen las bases de las relaciones familiares futuras y donde la identificación temprana de patrones educativos problemáticos podría facilitar intervenciones preventivas más efectivas. La evidencia sobre la relación entre estilos parentales y problemas de conducta externalizante (Ruiz-Hernández et al., 2019) subraya la importancia de contar con instrumentos válidos para la evaluación temprana de factores de riesgo y protección.

La convergencia de evidencia sobre las relaciones entre estilos parentales, desarrollo psicológico y salud física sugiere la necesidad de adoptar enfoques más integrales en la evaluación familiar. Los hallazgos consistentes sobre asociaciones entre dimensiones parentales de apoyo y comunicación con indicadores de condición física como la fuerza y flexibilidad (Chen et al., 2019) sugieren que los estilos educativos pueden influir no solo en el desarrollo psicosocial, sino también en aspectos del desarrollo físico infantil. Esta perspectiva integral resulta coherente con modelos teóricos que conceptualizan el desarrollo como un proceso sistémico donde diferentes dominios (cognitivo, emocional, social, físico) se influyen

mutuamente. La evaluación simultánea de estilos educativos y indicadores de condición física en población infantil puede proporcionar una comprensión más comprehensiva de cómo las prácticas parentales influyen en el desarrollo holístico de los menores.

Considerando las limitaciones identificadas en la literatura y las necesidades de evaluación en población infantil, el presente estudio se propone dos objetivos principales. En primer lugar, analizar las propiedades psicométricas de la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) en una muestra de niños y niñas de educación primaria con edades comprendidas entre los 7 y 12 años. En segundo lugar, explorar las relaciones entre las dimensiones de estilos parentales evaluadas por la escala e indicadores de condición física en los niños participantes. La realización de este estudio se justifica por la convergencia de varios factores: la ausencia de instrumentos validados específicamente para la evaluación de estilos parentales en población de educación primaria, la necesidad de comprender mejor las relaciones entre prácticas parentales y desarrollo integral infantil, y la importancia de identificar tempranamente factores de riesgo y protección en el desarrollo familiar.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 562 estudiantes de educación primaria de un centro público de la Región de Murcia (España). La distribución por curso fue la siguiente: 19.75% en segundo, 12.46% en tercero, 23.49% en cuarto, 17.62% en quinto y 26.33% en sexto. La muestra estuvo equilibrada en cuanto al sexo (49.8% chicos y 50.2% chicas), con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años ($M = 9.19$; $DE = 1.46$).

La selección de participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, en función del acceso del equipo investigador al centro educativo. Los criterios de inclusión fueron: a) participación voluntaria, b) autorización parental mediante consentimiento informado y c) cumplimentación completa del cuestionario.

Procedimiento

El estudio fue aprobado por la Comisión de Ética de la Universidad. Antes de la administración del cuestionario, se obtuvo el consentimiento informado de los padres, madres o tutores legales de los menores, quienes además fueron informados sobre los objetivos del estudio. La recogida de datos se realizó durante el curso académico 2023-2024, en horario lectivo y en el propio centro escolar.

La aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo siguiendo un procedimiento estandarizado, para que todos los estudiantes recibieran las mismas instrucciones. El tiempo medio de cumplimentación fue de aproximadamente 15 minutos. Durante todo el proceso estuvo presente el equipo investigador, con el fin de resolver dudas y garantizar la correcta comprensión de los ítems.

Instrumentos

Se administró la Escala de Normas y Exigencias versión hijos (ENE-H; Fuentes et al., 1999). La ENE-H consta de 28 ítems distribuidos en tres dimensiones: 1) Forma inductiva (10 ítems; p. ej., “Tiene en cuenta las circunstancias antes de castigarme”), que evalúa la capacidad de los padres para explicar normas y

escuchar las razones de sus hijos; 2) Forma rígida (10 ítems; p. ej., “Intenta controlar mi vida en todo momento”), que refleja la imposición estricta de normas bajo un modelo autoritario; y 3) Forma indulgente (8 ítems; p. ej., “Me dice que sí a todo lo que le pido”), que recoge la permisividad y la falta de establecimiento claro de límites. Las respuestas se registraron en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = Nunca hasta 5 = Siempre). Las puntuaciones de cada dimensión se obtuvieron sumando los ítems correspondientes, con rangos de 10-50 para las dos primeras y 8-40 para la tercera. En la presente muestra, la consistencia interna medida mediante Alpha de Cronbach fue de .73 (forma inductiva), .63 (forma rígida) y .74 (forma indulgente) en las respuestas referidas al padre, y de .74, .62 y .74, respectivamente, en las respuestas sobre la madre. Estos valores son similares a los obtenidos en estudios previos con población adolescente (α entre .60 y .85; Fuentes et al., 1999).

La evaluación de la condición física se realizó mediante cuatro indicadores específicos siguiendo protocolos estandarizados. 1) La fuerza de prensión manual se midió utilizando un dinamómetro digital (Takei TKK-5401), instrumento que ha demostrado muy buena fiabilidad test-retest ($r = .95, .98$) y validez concurrente con otras medidas de fuerza (Bohannon et al., 2006). Se realizaron tres mediciones alternando ambas manos, registrándose el valor máximo de cada extremidad tras un período breve de descanso entre intentos. 2) La resistencia aeróbica se evaluó mediante el Test de Leger o Course Navette de 20 metros, una prueba progresiva y máxima ampliamente validada para población infantil (Léger y Lambert, 1982). Este test presenta correlaciones significativas con el VO_2 máximo medido directamente ($r = .84, .90$) y ha demostrado alta fiabilidad test-retest ($r = .89$) en niños y adolescentes, constituyendo uno de los instrumentos más utilizados mundialmente para evaluar la capacidad cardiorrespiratoria debido a su validez,

fiabilidad y sensibilidad (García y Secchi, 2014). 3) La flexibilidad se midió mediante la prueba de flexión del tronco (también conocida como test del cajón o sit-and-reach), utilizando un cajón de flexibilidad estándar con una regla graduada en centímetros. Esta prueba ha mostrado coeficientes de fiabilidad excelentes (CCI > 0.90) y validez moderada para estimar la flexibilidad de la musculatura isquiosural, siendo una de las herramientas más ampliamente utilizadas por su facilidad de aplicación y bajo coste (Ayala et al., 2012). Se realizaron dos intentos, registrándose la mejor marca tras un calentamiento de cinco minutos.

Análisis estadístico

Inicialmente, se calcularon los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar) y los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables de estudio. Para analizar la validez factorial en la muestra infantil, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Previamente se evaluó la adecuación muestral mediante el índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La extracción de factores se llevó a cabo mediante el método de componentes principales y se empleó una rotación oblicua (Oblimin con normalización Kaiser). Además, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con el método de estimación de parámetros de Máxima Verosimilitud, utilizando para ello los siguientes índices para evaluar el ajuste del modelo: Chi-Square/degrees of freedom (χ^2/gl), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Comparative Fit Index (CFI) y Root Mean Square Error

of Approximation (RMSEA). Todos los análisis se efectuaron con el programa IBM SPSS Statistics (versión 27) e IBM SPSS Amos Graphics, versión 22.

Resultados

En la tabla 1, de las correlaciones entre las variables y dimensiones de los estilos parentales, se observa particularmente notable la relación positiva entre la forma inductiva materna y la fuerza derecha ($r = .392$, $p < .01$). Las relaciones más fuertes se observaron con las dimensiones maternas, habiendo una correlación muy alta entre las formas indulgentes de padres y madres ($r = .891$, $p < .01$). La edad se correlacionó de manera negativa y significativa con la forma rígida, tanto del padre ($r = -.333$, $p < .01$) como de la madre ($r = -.219$, $p < .001$). De manera similar, el IMC lo hizo con esas dos mismas dimensiones del padre y de la madre ($r = -.161$, $p < .01$ y $r = -.109$, $p < .01$, respectivamente).

Tabla 1
Correlaciones de Pearson de las dimensiones del ENE-H con las variables del estudio

	M(DE)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Edad	9.19(1.464)	--	.368**	.077	.832**	.831**	.030	.002	-.219**	-.322**	.010	-.008
2. IMC	17.83(3.483)	--		.021	.311**	.304**	-.064	-.073	-.109**	-.161**	.063	.051
3. Flexibilidad	3.06(5.698)	--			.056	.059	-.046	-.023	-.058	-.033	.038	.028
4. Fuerza izquierda	16.38(7.644)	--				.985**	.071	.033	-.136**	-.215**	-.031	-.053
5. Fuerza derecha	16.82(8.003)	--					.074	.036	-.134**	-.209**	-.034	-.053
6. Inductiva_M	35.09(7.385)	--						.74	.853**	.392**	.380**	-.098*
7. Inductiva_P	34.32(7.425)	--							.73	.317**	.427**	-.094*
8. Rígida_M	29.38(6.852)	--								.62	.830**	-.116**
9. Rígida_P	29.01(6.953)	--									.63	-.092*
10. Indulgente_M	20.94(6.570)	--										.74
11. Indulgente_P	20.80(6.621)	--										

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

Alpha de Cronbach en la diagonal

IMC: Índice de Masa Corporal; Fuerza izquierda: fuerza de presión manual en la mano izquierda;

Fuerza derecha: fuerza de presión manual en la mano derecha.

M: madres; P: padres.

Análisis Factorial Exploratorio inicial

El AFE inicial realizado con los 28 reactivos del cuestionario original, mostró valores óptimos en el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. En el caso de las madres, el KMO alcanzó un valor de .840 y la prueba de Bartlett resultó estadísticamente significativa ($\chi^2(378) = 4023.70$, $p < .001$). En las respuestas sobre los padres, el KMO fue de .824 y la prueba de Bartlett también fue significativa ($\chi^2(378) = 3896.63$, $p < .001$).

En primer lugar, se calcularon las comunalidades de cada ítem tras la extracción mediante análisis de componentes principales. Los resultados mostraron una notable variabilidad entre ítems, con comunalidades que oscilaron entre valores muy bajos (por ejemplo, el ítem 5, con $h^2 = .072$ para madres y $h^2 = .092$ para padres) y valores relativamente altos (como el ítem 16, con $h^2 = .649$ en madres y $h^2 = .657$ en padres). Además, se observó la presencia de comunalidades inferiores a .20 en varios ítems (por ejemplo, los ítems 5, 7, 23, 25 y 28 en ambas versiones), lo cual pone de manifiesto dificultades consistentes en la medición de estos elementos cuando se aplica la escala en población infantil.

Posteriormente, se procedió a analizar la varianza total explicada por la solución factorial. La solución obtenida explica un 36.9% de la varianza en la versión materna y un 35.9% en la versión paterna, lo cual, aunque se sitúa en el rango aceptable para estudios exploratorios en ciencias sociales (Hair et al., 2019), pone de manifiesto que una proporción considerable de varianza queda sin explicar. El primer factor explicó un 18.5% de la varianza en madres y un 17.3% en padres, el segundo un 11.4% y un 12.2%, respectivamente, y el tercero un 6.9% y 6.4%.

Con el objetivo de clarificar la composición de los factores y observar la distribución de los ítems en cada dimensión, se examinaron las cargas factoriales de los 28 ítems del cuestionario, fijándose en tres el número de factores a extraer, siguiendo el criterio de los autores originales (Tabla 2). Los resultados muestran que algunos ítems presentan cargas sólidas y consistentes en ambas versiones (por ejemplo, los ítems 11, 12, 15, 18 y 26 en el primer factor, o los ítems 20, 4 y 9 en el tercero), lo que sugiere estabilidad en la medición de ciertas dimensiones. Sin embargo, se detectan también cargas cruzadas y débiles en varios ítems, como los ítems 14 y 13, que saturan en más de un factor, o los ítems 3, 6, 19 y 2, que muestran cargas cercanas al límite de aceptabilidad.

Tabla 2
Cargas factoriales de los ítems de la ENE-H en infancia media

Ítem	Madres		Padres	
	Factor	Carga	Factor	Carga
1	2	.57	2	.49
2	3	.42	3	.45
3	2	.49	2	.44
4	3	.59	3	.51
5	1	-.23	1	-.28
6	2	.44	2	.53
7	2	-.05	2	-.07
8	2	.52	2	.49
9	3	.58	3	.61
10	1	-.75	1	-.74
11	1	.63	1	.49
12	1	.60	1	.51
13	1	-.62	1	-.68
14	1	.48	2	.50
15	1	.65	1	.57
16	1	-.76	1	-.80
17	2	.54	2	.53
18	1	.61	1	.53
19	2	.42	3	.42
20	3	.62	3	.64
21	2	-.41	2	-.40
22	2	.56	2	.65
23	2	-.31	2	-.31
24	1	-.66	1	-.67
25	1	.33	1	.22
26	1	.55	1	.52
27	3	.51	3	.45
28	2	.31	3	.33

Nota. Se incluyen todas las cargas factoriales de la matriz de patrón tras extracción

Finalmente, con el propósito de sintetizar la información sobre los elementos más débiles de la escala, se registraron los ítems que mostraron problemas en ambas versiones (madres y padres; Tabla 3). Para ello, se consideraron como problemáticos aquellos ítems con comunalidades inferiores a .20, cargas factoriales inferiores a .30 o saturaciones cruzadas que dificultan su interpretación teórica. El análisis identificó un conjunto reducido pero consistente de ítems con bajo rendimiento (por ejemplo, los ítems 5, 7, 23, 25 y 28), así como otros con cargas

inestables o negativas (ítems 10 y 16) y algunos con saturaciones cruzadas (ítems 13 y 24).

Tabla 3
Ítems problemáticos en la ENE-H en infancia media

Ítem	Madres (h^2 / carga)	Padres (h^2 / carga)	Observación
5	.072 / < .30	.092 / < .30	Muy débil en ambas versiones
7	.094 / < .30	.098 / < .30	Muy débil en ambas versiones
10	.597 / carga inestable	.552 / carga inestable	Cargas negativas/cruzadas en ambas
13	.495 / cruzada	.502 / cruzada	Cargas cruzadas en ambas
16	.649 / carga negativa	.657 / carga negativa	Saturación inconsistente en ambas
21	.266 / carga baja	.231 / carga baja	Bajo rendimiento en ambas versiones
23	.134 / < .20	.170 / < .20	Muy débil en ambas versiones
24	.524 / cruzada	.486 / cruzada	Ítem inestable en ambas
25	.178 / < .20	.195 / < .20	Muy débil en ambas versiones
28	.159 / < .20	.189 / < .20	Muy débil en ambas versiones

Análisis factorial exploratorio depurado

Con el fin de optimizar la estructura factorial de la Escala de Normas y Exigencias (ENE-H), se realizó un segundo AFE eliminando los ítems que en el análisis inicial habían mostrado bajo rendimiento (comunalidades < .20, cargas débiles o saturaciones cruzadas).

En cuanto a las respuestas dadas para las madres, la adecuación muestral continuó siendo elevada ($KMO = .815$) y la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó nuevamente la idoneidad del análisis ($\chi^2(231) = 2703.82$, $p < .001$). La solución factorial arrojó tres componentes con autovalores mayores que 1, que en conjunto explicaron el 38.98% de la varianza total, mejorando la parsimonia y la coherencia de la estructura respecto al análisis con los 28 ítems originales (36.86%). El primer factor explicó el 19.83% de la varianza, el segundo el 10.56% y el tercero el 8.59%, mostrando un equilibrio más claro en la distribución de la varianza explicada. Además, se observó una notable mejora en la magnitud y estabilidad de las cargas factoriales. El primer factor, correspondiente a la forma inductiva, presenta cargas muy robustas en ítems clave: ítem 15 (.76), ítem 11 (.74), ítem 18 (.69), ítem 12 (.69) e ítem 14 (.65). El segundo factor, asociado a la forma rígida, también muestra cargas sólidas y consistentes, destacando los ítems 1 (.65), 3 (.64), 17 (.53) y 8 (.50). Finalmente, el tercer factor, vinculado a la forma indulgente, agrupa con claridad los ítems 4 (.58), 20 (.57), 27 (.57) y 9 (.53), todos con cargas superiores a .50.

El segundo AFE realizado con las respuestas sobre los padres, mostró también una adecuación muestral satisfactoria ($KMO = .807$), y la prueba de esfericidad de Bartlett confirmó la idoneidad del análisis ($\chi^2(231) = 2586.85$, $p < .001$). El nuevo modelo extrajo tres componentes con autovalores > 1 que explicaron el 38.08% de la varianza total, mejorando los resultados del análisis inicial. El primer factor explicó el 19.48% de la varianza, el segundo el 10.62% y el tercero el 7.98%, con una distribución más equilibrada entre las tres dimensiones. Además, el primer factor, correspondiente a la forma inductiva, mostró cargas muy altas: ítem 15 (.78), ítem 12 (.72), ítem 11 (.68), ítem 18 (.68), ítem 14 (.61) e ítem 26 (.60). El segundo

factor, asociado a la forma rígida, quedó definido por los ítems 1 (.62), 3 (.59), 6 (.56), 22 (.54) y 17 (.51) y el tercer factor, vinculado a la forma indulgente, estuvo formado por los ítems 27 (.59), 20 (.58) y 4 (.52), que presentaron cargas sólidas y superiores a .50.

En cuanto a la estructura factorial del instrumento, la eliminación de los ítems problemáticos incrementó la varianza total explicada (38.98% en madres y 38.08% en padres). La forma inductiva se consolidó como la dimensión más robusta en ambas versiones, con múltiples ítems que alcanzaron cargas superiores a .60 (e incluso > .70 en algunos casos). La forma rígida

mostró también una estructura más clara, con ítems que saturaron de manera sólida en el factor correspondiente y sin las ambigüedades observadas en el primer análisis. Por su parte, la forma indulgente, que inicialmente aparecía como la dimensión menos definida, se fortaleció en los análisis depurados gracias a la concentración de ítems con cargas superiores a .50.

Tercer análisis factorial exploratorio

Se llevó a cabo un tercer AFE con una selección de 12 ítems que habían mostrado un mejor rendimiento psicométrico en los análisis previos. La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin fue aceptable tanto para madres (KMO = .788) como para padres (KMO = .782), y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa en ambos casos ($\chi^2(66) = 1398.45$, $p < .001$ y $\chi^2(66) = 1327.75$, $p < .001$), respectivamente. La Tabla 4 muestra las cargas factoriales obtenidas en los análisis factoriales exploratorios depurados, tanto para madres como para padres, junto con la varianza explicada por los tres factores retenidos. El Factor 1 (forma inductiva) presentó las cargas más elevadas y homogéneas en ambas versiones. En

madres, los ítems oscilaron entre .64 y .77, mientras que en padres las saturaciones fueron igualmente altas, con valores comprendidos entre .64 y .78. El Factor 2 (forma rígida) también mostró cargas satisfactorias, aunque algo más moderadas. En madres, los ítems saturaron entre .43 y .82, y en padres entre .36 y .83. Destaca que en ambos casos los ítems 1 y 3 presentaron cargas particularmente altas (> .79). El Factor 3 (forma indulgente) evidenció igualmente una estructura clara, con saturaciones superiores a .60 en los tres ítems retenidos tanto para madres como para padres (.64–.71 en madres; .64–.68 en padres). En términos de varianza explicada, los tres factores alcanzaron conjuntamente el 53.45% en madres y el 52.08% en padres, con una distribución equilibrada entre los factores.

En conjunto, los resultados confirman que la ENE presenta una estructura trifactorial robusta y replicable en población infantil, con cargas factoriales sólidas y varianza explicada suficiente tanto en la percepción de las madres como en la de los padres.

Tabla 4
Cargas factoriales de los ítems y varianza explicada en el AFE final

Ítem	Factor 1 Inductiva (Madres)	Factor 2 Rígida (Madres)	Factor 3 Indulgente (Madres)	Factor 1 Inductiva (Padres)	Factor 2 Rígida (Padres)	Factor 3 Indulgente (Padres)
11	.76	–	–	.74	–	–
12	.70	–	–	.72	–	–
14	.70	–	–	.67	–	–
15	.77	–	–	.78	–	–
18	.71	–	–	.68	–	–
26	.64	–	–	.64	–	–
1	–	.82	–	–	.83	–
3	–	.79	–	–	.81	–
17	–	.43	–	–	.36	–
4	–	–	.71	–	–	.66
20	–	–	.67	–	–	.68
27	–	–	.64	–	–	.64
Varianza explicada (%)	27.75	13.87	11.84	26.96	14.03	11.09
Total varianza explicada (%)		53.45			52.08	

Análisis factorial confirmatorio

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para contrastar la estructura trifactorial propuesta en los análisis exploratorios, tanto en la versión de madres como en la de padres. En la Tabla 5, se muestran los valores registrados en los índices de ajuste utilizados a partir del método de estimación de parámetros Máxima Verosimilitud. Se consideran aceptables valores: en el caso del χ^2/gf por debajo de 4, en el caso del GFI, valores por encima de .90; los valores del AGFI, por su parte, son aceptables por encima de .80; en el caso del CFI, valores por encima de .90; y, en el caso del RMSEA, en el rango .05, .08 (Hair et al., 2010; Hu & Bentler, 1999).

Tabla 5
Índices de bondad de ajuste del AFC

	χ^2	<i>p</i>	<i>gf</i>	χ^2/gf	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
Madres	301.535	<.000	78	3.866	.934	.899	.850	.071
Padres	311.947	<.000	78	3.999	.929	.891	.839	.073

En el caso de las madres, los índices fueron los siguientes: $\chi^2/gf = 3.866$, con un GFI de .934 y un AGFI = .899, ambos cercanos o superiores a .90, lo que indica un ajuste adecuado. El CFI fue de .850, y el RMSEA se situó en .071 (IC 90% = .063, .080), dentro del rango de ajuste razonable. Por ello, el modelo estructural propuesto presenta un ajuste aceptable, ya que cuatro de los cinco índices de calidad (χ^2/gf , GFI, AGFI, RMSEA) están dentro de los umbrales de aceptación para considerar válido el modelo, y el CFI presenta valores cercanos a los umbrales, por lo que se considera aceptable.

En la versión de padres, los índices reflejaron un patrón prácticamente equivalente: $\chi^2/gl = 3.999$, GFI = .929 y AGFI = .891, confirmando un ajuste global aceptable. El índice incremental (CFI = .839) se situó en un nivel ligeramente inferior al criterio óptimo, pero muy próximo, al igual que en el caso de las respuestas para las madres. El RMSEA fue de .073 (IC 90% = .065–.082), también indicativo de un ajuste razonable.

Discusión

Propiedades psicométricas de la Escala de Normas y Exigencias en población infantil Los resultados obtenidos en el presente estudio proporcionan evidencias mixtas sobre las propiedades psicométricas de la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) aplicada a población de educación primaria. El análisis factorial exploratorio confirmó la estructura tridimensional original del instrumento, replicando los factores de forma inductiva, forma rígida y forma indulgente identificados previamente en población adolescente. La validación de la ENE en población de primaria resulta particularmente importante considerando que las dimensiones evaluadas por este instrumento se corresponden directamente con los factores protectores y de riesgo identificados en la literatura. La evidencia sistemática indica que las dimensiones de afecto, comunicación y fomento de la autonomía (elementos centrales del enfoque inductivo) garantizan resultados positivos y actúan como factores protectores contra problemas externalizantes (Ruiz-Hernández et al., 2019). La consistencia interna de las tres dimensiones resultó satisfactoria, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilaron entre 0,62 y 0,74, situándose por encima del umbral mínimo aceptable de 0,60. Estos valores son comparables a los encontrados en el estudio original con adolescentes (entre 0,60 y

0,85) y resultan adecuados considerando el número relativamente reducido de ítems por dimensión. La dimensión forma indulgente mostró los valores más altos de fiabilidad ($\alpha = 0,74$), seguida de la forma inductiva ($\alpha = 0,73-0,74$) y la forma rígida ($\alpha = 0,62-0,63$).

Análisis factorial exploratorio: fortalezas y debilidades

El AFE reveló aspectos tanto positivos como problemáticos del instrumento aplicado a población infantil. Los índices de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,840 para madres y 0,824 para padres) y las pruebas de esfericidad de Bartlett resultaron satisfactorios, confirmando la idoneidad de los datos para el análisis factorial. Sin embargo, el análisis de comunalidades evidenció una notable variabilidad entre ítems, con valores que oscilaron desde muy bajos ($h^2 = 0,072$ para el ítem 5) hasta relativamente altos ($h^2 = 0,657$ para el ítem 16). La presencia de múltiples ítems con comunalidades inferiores a 0,20 (ítems 5, 7, 23, 25 y 28) sugiere dificultades consistentes en la medición de estos elementos cuando se aplica la escala en población infantil.

La varianza total explicada por la solución factorial (36,9% para madres y 35,9% para padres) se sitúa en el rango aceptable para estudios exploratorios en ciencias sociales, aunque indica que una proporción considerable de varianza queda sin explicar. Esta limitación podría estar relacionada con las características evolutivas específicas de la población infantil y la complejidad conceptual de algunos ítems. Esta limitación podría estar relacionada con las características evolutivas específicas de la población infantil y la complejidad conceptual de algunos ítems. Por ejemplo, estudios recientes han documentado que el conocimiento interoceptivo materno se asocia significativamente con las

habilidades socioafectivas de los niños, incluyendo regulación emocional, iniciativa social, cooperación y autocontrol, incluso después de controlar por factores sociodemográficos y otros aspectos de la socialización emocional (MacCormack et al., 2019). Este tipo de competencias emocionales parentales, que no son capturadas por las dimensiones tradicionales de inductividad, rigidez e indulgencia, podrían contribuir a explicar por qué una proporción tan elevada de la variabilidad en las respuestas infantiles queda sin explicar en el modelo actual. La evolución del campo hacia conceptualizaciones más comprehensivas de la competencia parental sugiere que futuras adaptaciones de instrumentos como la ENE podrían beneficiarse de la incorporación de dimensiones que reflejen aspectos más sutiles y complejos de la socialización emocional familiar. De hecho, estos hallazgos son coherentes con evidencia sistemática que indica que otros factores, como los estilos de alimentación específicos, se asocian de manera más consistente con indicadores de desarrollo físico infantil que los estilos parentales generales (Shloim et al., 2015).

El análisis factorial inicial reveló varios ítems problemáticos con cargas débiles ($< 0,30$), saturaciones cruzadas o cargas negativas inconsistentes (como los ítems 10, 13, 16 y 24). Sin embargo, la aplicación de una metodología de depuración sistemática permitió resolver estos problemas de manera efectiva. Tras esto, los análisis factoriales depurados demostraron que la eliminación estratégica de los ítems con bajo rendimiento no solo mejoró la estructura factorial, sino que también incrementó significativamente las cargas factoriales de los ítems retenidos.

En el modelo final de 12 ítems, todas las cargas factoriales superaron el umbral de 0,40, con múltiples ítems alcanzando valores superiores a 0,70, lo que evidencia una estructura más robusta y conceptualmente clara. Esta mejora se refleja particularmente en la forma inductiva, que se consolidó como la dimensión

más sólida con cargas que oscilan entre 0,64 y 0,77, y en la forma indulgente, que pasó de ser la dimensión menos definida a mostrar cargas consistentes entre 0,64 y 0,71.

La validación de la ENE en población infantil adquiere mayor relevancia considerando la evidencia metaanalítica sobre la magnitud de las asociaciones entre estilos parentales y bienestar. Huang et al. (2024) documentaron tamaños del efecto moderados a grandes ($r = .318$ a $.358$) entre estilos parentales positivos y diversos indicadores de bienestar subjetivo, lo que sugiere que los constructos evaluados por instrumentos como la ENE tienen relevancia clínica y práctica significativa. El hecho de que estas asociaciones sean moderadas por la

edad, género y contexto cultural refuerza la importancia de validar instrumentos en poblaciones específicas, como la de educación primaria estudiada en la presente investigación.

Los resultados revelaron diferencias significativas en función del sexo, con los niños percibiendo a sus padres como más inductivos y a sus madres como más rígidas en comparación con las niñas. Estas diferencias podrían reflejar patrones diferenciales de socialización o variaciones en la percepción infantil según el género, aspectos que merecen mayor investigación. Los hallazgos del presente estudio encuentran respaldo en investigaciones transculturales que han validado instrumentos similares. Uji et al. (2014) confirmaron la estructura trifactorial del Parental Authority Questionnaire en población japonesa adulta, demostrando la robustez transcultural de las dimensiones de estilos parentales evaluadas, lo que refuerza la validez conceptual de nuestros hallazgos en población infantil española. Sin embargo, el estudio también identificó dificultades relacionadas con la comprensión lectora variable de los niños de menor edad, que puede influir en la

calidad de sus respuestas, especialmente en ítems formulados de manera compleja o abstracta. La capacidad de autorregulación emocional y reflexión metacognitiva de los niños de educación primaria, aunque superior a etapas anteriores, aún presenta limitaciones comparada con la población adolescente para la cual el instrumento fue originalmente validado. Estas diferencias evolutivas pueden explicar por qué ítems que funcionan adecuadamente en adolescentes muestran problemas consistentes en población infantil.

Relaciones entre estilos parentales y condición física

Los resultados revelan un patrón de correlaciones que podría ser consistente con la hipótesis de que los estilos educativos parentales se relacionan con indicadores de condición física en población infantil. Las correlaciones observadas entre las dimensiones parentales y las medidas de fuerza (tanto izquierda como derecha) podrían sugerir que los estilos educativos influyen en el desarrollo de capacidades físicas básicas de los menores. Particularmente notable resulta la correlación positiva entre la forma inductiva materna y la fuerza derecha ($r =$

.392, $p < .01$), aunque debe considerarse en el contexto de un diseño transversal que no permite establecer relaciones causales. Estos hallazgos preliminares podrían ser coherentes con investigaciones que indican que el apoyo parental se relaciona con mayor participación en actividades físicas y mejor condición física general (Chen et al., 2019). Sin embargo, la validez cuestionable del instrumento utilizado para medir los estilos parentales limita significativamente la interpretación de estas asociaciones.

Las correlaciones negativas observadas entre algunas dimensiones parentales y medidas físicas requieren interpretación particularmente cuidadosa,

ya que podrían reflejar artefactos metodológicos relacionados con los problemas psicométricos del instrumento más que relaciones sustantivas entre las variables estudiadas. Los resultados también sugieren que las percepciones sobre los estilos educativos de madres y padres podrían relacionarse de manera diferencial con los indicadores de condición física. Las correlaciones generalmente más fuertes observadas con las dimensiones maternas podrían reflejar el papel tradicionalmente más involucrado de las madres en las actividades de cuidado diario y promoción de hábitos saludables en los hijos. La correlación alta entre las formas indulgentes de padres y madres ($r = .891$, $p < .01$) sugiere que la permisividad tiende a ser percibida como una característica consistente entre ambos progenitores, aunque esta asociación tan alta también podría indicar problemas de discriminación en el instrumento. Según Shloim et al. (2015) los estilos parentales indulgentes se asocian consistentemente con mayor IMC infantil, mientras que el estilo autoritativo es protector.

Diferencias por sexo y figura parental

Los resultados revelaron patrones diferenciados en las percepciones infantiles de los estilos educativos según la figura parental evaluada y el género del participante. Las madres fueron percibidas como más inductivas que los padres, lo que resulta consistente con los roles parentales tradicionalmente diferenciados donde las madres tienden a ejercer un papel más comunicativo y explicativo en la educación de los hijos (Ruiz-Hernández et al., 2019).

Un hallazgo particularmente relevante fue que los niños perciben a sus padres como más inductivos ($M = 35.01$, $DE = 7.797$; $t_{560} = 2.198$, $p < .05$) y a sus madres como más rígidas ($M = 29.91$, $DE = 7.532$; $t_{560} = 1.831$, $p < .05$) en comparación

con las niñas ($M = 33.63$, $DE = 6.984$; $M = 28.85$, $DE = 6.071$, respectivamente). Este patrón podría explicarse por diferencias en la socialización de género, donde los padres pueden adoptar enfoques más explicativos con sus hijos varones, mientras que las madres pueden ejercer mayor control conductual con ellos.

La correlación extremadamente alta entre las evaluaciones de forma indulgente de padres y madres ($r = .891$, $p < .01$) sugiere que los niños perciben consistencia en este estilo educativo entre ambos progenitores, lo que podría indicar que la permisividad tiende a ser una característica familiar más que específica de un progenitor. Esta consistencia en las percepciones de indulgencia puede reflejar dinámicas familiares donde ambos padres adoptan enfoques similares de permisividad, o bien una tendencia de los niños a generalizar patrones percibidos de un progenitor al otro. Las diferencias observadas resultan coherentes con la literatura que sugiere interacciones específicas entre el género del progenitor y del hijo en la aplicación de estrategias educativas, y pueden tener implicaciones importantes para el diseño de intervenciones familiares que consideren estas dinámicas diferenciadas según el género.

Desde una perspectiva de salud pública, la validación parcial de la ENE en población infantil adquiere relevancia adicional considerando la evidencia internacional sobre la relación entre estilos educativos y múltiples outcomes de salud. La investigación demuestra que los estilos parentales autoritativos se asocian consistentemente con mejor condición física, hábitos nutricionales más saludables y menor riesgo de obesidad infantil, mientras que los estilos negligentes o autoritarios se relacionan con patrones menos saludables (Shloim et al., 2015; Watson et al., 2023). Por tanto, el desarrollo de herramientas de evaluación temprana puede contribuir a estrategias de prevención integral que aborden tanto el bienestar psicológico como físico de los menores.

Limitaciones y consideraciones metodológicas

Las limitaciones identificadas en el estudio incluyen la comprensión lectora variable de los niños de menor edad, que puede influir en la calidad de sus respuestas, especialmente en ítems formulados de manera compleja o abstracta. La presencia de ítems con formulación negativa, que sistemáticamente mostraron problemas psicométricos, sugiere dificultades específicas en la comprensión de este tipo de enunciados por parte de la población infantil.

El muestreo no probabilístico por conveniencia limita la generalización de los resultados, aunque la muestra de 562 participantes proporciona una base sólida para el análisis psicométrico. La procedencia de un único centro educativo público podría introducir sesgos relacionados con características socioeconómicas o culturales específicas.

Implicaciones para la práctica y futuras líneas de investigación

Los resultados del presente estudio adquieren mayor relevancia cuando se consideran en el contexto más amplio de la promoción de la salud infantil. La validación de instrumentos que evalúan las dimensiones normativas de los estilos educativos resulta fundamental dado que la investigación internacional demuestra asociaciones consistentes entre el estilo parental autoritativo y mejores resultados en salud física, incluyendo mayor actividad física, mejor calidad dietética y menor riesgo de obesidad (Kiefner-Burmeister et al., 2020; Vega-Díaz et al., 2023).

La identificación temprana de patrones educativos problemáticos podría facilitar intervenciones dirigidas a promover no solo el bienestar psicológico, sino también hábitos de vida saludables. Los estilos parentales negligentes o desvinculados, que podrían identificarse mediante instrumentos como la ENE, se

asocian con patrones de actividad más pobres, mayor comportamiento sedentario y peor estado nutricional en los niños (Watson et al., 2023; Maia et al., 2025).

La capacidad del instrumento validado para diferenciar entre estilos inductivos, rígidos e indulgentes cobra especial importancia considerando que cada uno de estos patrones se relaciona de manera diferencial con los comportamientos de salud infantil. Mientras que los enfoques inductivos favorecen el desarrollo de la autonomía y la autorregulación en hábitos saludables, los estilos rígidos pueden generar resistencia o dependencia excesiva del control externo, y los estilos indulgentes pueden proporcionar insuficiente estructura para el establecimiento de rutinas saludables (Balantekin et al., 2020; Wang et al., 2023).

Conclusiones

El presente estudio validó la Escala de Normas y Exigencias (versión hijos) en población de educación primaria mediante una metodología de depuración sistemática que optimizó significativamente las propiedades psicométricas del instrumento. Los análisis factoriales exploratorios iterativos incrementaron la varianza explicada del 36% inicial al 53% en el modelo final de 12 ítems, consolidando una estructura tridimensional robusta (forma inductiva, rígida e indulgente) con coeficientes de fiabilidad aceptables.

Un hallazgo relevante fue la identificación de asociaciones significativas entre las dimensiones parentales y indicadores de condición física, particularmente entre la forma inductiva materna y la fuerza derecha ($r = .392, p < .01$), sugiriendo que los estilos comunicativos y promotores de autonomía se relacionan con mejor desarrollo físico infantil. El instrumento mantiene su capacidad para evaluar por separado las percepciones sobre padre y madre, revelando diferencias según el sexo del participante.

La metodología de depuración demostró ser efectiva para resolver los desafíos específicos de aplicar el instrumento en población infantil, particularmente relacionados con la comprensión de ítems complejos o con formulación negativa. Desde una perspectiva preventiva, la ENE depurada constituye una herramienta valiosa para la identificación temprana de patrones educativos problemáticos, con potencial aplicación en intervenciones familiares que aborden tanto aspectos psicológicos como físicos del desarrollo infantil.

Los resultados subrayan la importancia de adaptar instrumentos psicométricos mediante depuración sistemática para optimizar su validez en poblaciones específicas, demostrando que este enfoque puede mejorar significativamente las propiedades técnicas sin comprometer la utilidad teórica o práctica del instrumento.

Referencias:

- Armsden, G. C., y Greenberg, M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427-454. <https://doi.org/10.1007/BF02202939>
- Arredondo, E., Elder, J. P., Ayala, G. X., Campbell, N., Baquero, B., y Duerksen, S. (2006). Is parenting style related to children's healthy eating and physical activity in Latino families? *Health Education Research*, 21(6), 862-871. <https://doi.org/10.1093/her/cyl110>
- Ayala, F., Sainz de Baranda, P., de Ste Croix, M., & Santonja, F. (2012). Fiabilidad y validez de las pruebas sit-and-reach: revisión sistemática. *Revista Andaluza de Medicina del Deporte*, 5(2), 57-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323327670004>

- Balantekin, K. N., Anzman-Frasca, S., Francis, L. A., Ventura, A. K., Fisher, J. O., y Johnson, S.
- L. (2020). Positive parenting approaches and their association with child eating and weight: A narrative review from infancy to adolescence. *Pediatric Obesity*, 15(4), e12722. <https://doi.org/10.1111/ijpo.12722>
- Bohannon, R. W., Peolsson, A., Massy-Westropp, N., Desrosiers, J., y Bear-Lehman, J. (2006). Reference values for adult grip strength measured with a Jamar dynamometer: A descriptive meta-analysis. *Physiotherapy*, 92(1), 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.physio.2005.05.003>
- Ceballos, E., y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 225-260). Alianza Editorial.
- Chen, Y., Haines, J., Charlton, B., & VanderWeele, T. (2019). Positive Parenting Improves Multiple Aspects of Health and Well-Being in Young Adulthood. *Nature human behaviour*, 3, 684-691. <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0602-x>.
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª ed.). Sage Publications.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., y Bersabé, R. M. (1999). Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres. Universidad de Málaga.

- García, G. C., y Secchi, J. D. (2014). Test course navette de 20 metros con 1 minuto de pausa. Una idea original que perdura hace 30 años. *Apunts*, 49(183), 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.apunts.2014.06.001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8ª ed.). Cengage Learning.
- Henson, R. K., y Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Huang, L., Wu, W., & Yang, F. (2024). Parenting Style and Subjective Well-Being in Children and Youth: A Meta-Analysis.. *Psychological reports*, 332941241256883 . <https://doi.org/10.1177/00332941241256883>.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 141-151.
- Kiefner-Burmeister, A., Hoffmann, D., Zbur, S., y Musher-Eizenman, D. (2020). The role of general parenting style in child diet and obesity risk. *Current Nutrition Reports*, 9(1), 14-25. <https://doi.org/10.1007/s13668-020-00301-9>
- Léger, L. A., y Lambert, J. (1982). A maximal multistage 20-m shuttle run test to predict VO2 max. *European Journal of Applied Physiology*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/BF00428958>
- León, O. G., y Montero, I. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- López, N., Schembre, S., Belcher, B., O'Connor, S., Maher, J., Arbel, R., Margolin, G., y Dunton,

- G. (2018). Parenting styles, food-related parenting practices, and children's healthy eating: A mediation analysis to examine relationships between parenting and child diet. *Appetite*, 128, 205-213. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.06.021>
- MacCormack, J., Castro, V., Halberstadt, A., & Rogers, M. (2019). Mothers' interoceptive knowledge predicts children's emotion regulation and social skills in middle childhood. *Social Development*, 29, 578-599. <https://doi.org/10.1111/sode.12418>
- Maia, C., Bras, D., Fernandes, H. M., Sarmiento, H., C. y Machado-Rodrigues, A. M. (2025). The impact of parental behaviors on children's lifestyle, dietary habits, screen time, sleep patterns, mental health, and BMI: A scoping review. *Children*, 12(1), 203. <https://doi.org/10.3390/children12020203>
- McDowell, D., Kim, M., O'neil, R., & Parke, R. (2002). Children's Emotional Regulation and Social Competence in Middle Childhood. *Marriage & Family Review*, 34, 345 - 364. https://doi.org/10.1300/J002v34n03_07.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-284). Pirámide.
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11, 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Shloim, N., Edelson, L., Martin, N., y Hetherington, M. (2015). Parenting styles, feeding styles, feeding practices and weight status in 4-12 year-old children:

- A systematic review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 6, 1849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01849>
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K., y Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of Child and Family Studies*, 23(2), 293-302. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9740-3>
- Vega-Díaz, M., González-García, H., & de Labra, C. (2023). Influence of parental involvement and parenting styles in children's active lifestyle: a systematic review. *PeerJ*, 11, e16668. <https://doi.org/10.7717/peerj.16668>
- Wang, N., & Cheng, W. (2023). Influence of family parenting style on the formation of eating behaviors and habits in preschool children: The mediating role of quality of life and nutritional knowledge. *PLOS ONE*, 18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288878>.
- Watson, A., Dumuid, D., Maher, C., Frayse, F., Mauch, C., Tomkinson, G., Ferguson, T., & Olds, T. (2023). Parenting Styles and Their Associations with Children's Body Composition, Activity Patterns, Fitness, Diet, Health, and Academic Achievement.. *Childhood obesity*, 19(5). <https://doi.org/10.1089/chi.2022.0054>.
- Wu, Q., Han, S., Tawfiq, D., Jalapa, K., Lee, C., & Pocchio, K. (2024). A family systems investigation on couple emotional intimacy, parent-child relationships, and child social skills in middle childhood.. *Child development*. <https://doi.org/10.1111/cdev.14155>.

Anexo 3. Análisis de la relación casual de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en educación física. Un modelo exploratorio.



Arévalo-Martínez, F.J.; Vilchez-Conesa, P.; Melguizo-Ibáñez, E.; Ortiz-Franco, M.A. (year).
Análisis de la Relación Causal de la Inteligencia Emocional sobre las Emociones Positivas en Educación Física. Un Modelo Exploratorio. *Journal of Sport and Health Research*. Vol(n):page-page.

Tipe (Original)

**ANÁLISIS DE LA RELACIÓN CAUSAL DE LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL SOBRE LAS EMOCIONES POSITIVAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA. UN MODELO EXPLORATORIO**

**ANALYSIS OF THE CAUSAL RELATIONSHIP OF EMOTIONAL
INTELLIGENCE ON POSITIVE EMOTIONS IN PHYSICAL
EDUCATION. AN EXPLORATORY MODEL**

**ANÁLISE DA RELAÇÃO CAUSAL DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL
SOBRE AS EMOÇÕES POSITIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA. UM
MODELO EXPLORATÓRIO**

Arévalo-Martínez, F.J.¹; Vilchez-Conesa, P.²; Melguizo-Ibáñez, E.³; Ortiz-Franco, M.A.⁴

¹Universidad Católica San Antonio de Murcia

²Universidad Católica San Antonio de Murcia

³Universidad de La Laguna

⁴Centro de Magisterio La Inmaculada. Centro adscrito a la Universidad de Granada

Correspondence to:
Eduardo Melguizo Ibáñez
Institution
Universidad de La Laguna
Email: emelguiz@ull.edu.es

*Edited by: D.A.A. Scientific Section
Martos (Spain)*



Received:
Accepted:

INTRODUCCIÓN

Actualmente la presencia de la inteligencia emocional en el entorno educativo está adquiriendo una mayor relevancia (Shengyao et al., 2024). La inteligencia emocional ha sido definida por varios autores, no obstante, la definición más extendida es la que propuesta por Goleman (1995). Este autor define la inteligencia emocional como la capacidad de las personas de reconocer las emociones propias y ajenas para llevar a cabo comportamientos adaptativos (Goleman, 1995). Existen diferentes enfoques de la inteligencia emocional. El primero de ellos es un modelo centrado en la identificación, comprensión, regulación y expresión/utilización de las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997). El segundo paradigma se centra creencia de que las competencias emocionales facilitan el reconocimiento y la gestión de las emociones (Goleman, 1995). El tercer modelo recoge que el aprendizaje emocional consiste en conocimientos y habilidades emocionales, personales y sociales que afectan a la capacidad de afrontar situaciones estresantes inevitables (Bar-On, 2004).

Dentro de los currículums educativos, la asignatura de educación ejerce un rol fundamental en los procesos formativos y educativos de los estudiantes (Mainsbridge et al., 2024). Esta disciplina permite a los estudiantes el desarrollo de las habilidades motrices, cognitivas y afectivas a través de situaciones basadas en el juego y el deporte bajo un trasfondo lúdico y recreativo (Mainsbridge et al., 2024). Investigaciones previas han hallado que la asignatura de educación física es fundamental para la gestión, el reconocimiento y el uso de las emociones (Ortiz-Franco et al., 2024). Se ha observado que la orientación de los docentes de educación física puede condicionar las experiencias emocionales que los discentes viven (Simonton et al., 2023). Se ha observado que cuando el objetivo de la sesión de educación física se orienta hacia el rendimiento, si los resultados no son los

esperados se aumenta la presencia de emociones negativas (Simonton et al., 2023). Por el contrario, si la práctica motriz se orienta hacia la colaboración y hacia conseguir entre todos los estudiantes los objetivos de aprendizaje se muestra una mayor presencia de emociones positivas (Simonton et al., 2023).

Asimismo, una de las variables que puede condicionar el rendimiento hacia la asignatura de educación física es el sedentarismo extraescolar que se percibe en los estudiantes de educación primaria y educación secundaria (Polo-Recuerdo et al., 2023). Investigaciones recientes han señalado que el tiempo de pantalla se ha incrementado en la población juvenil en los últimos años (Polo-Recuerdo et al., 2023). Estudios han relacionado de forma negativa el tiempo de pantalla con el desarrollo de la competencia motriz en estudiantes de educación primaria y educación secundaria (Polo-Recuerdo et al., 2023). Además, se ha observado que un elevado tiempo de pantalla se relaciona con una peor competencia emocional (Baños et al., 2023).

Se ha observado que los jóvenes que presentan un elevado nivel de sedentarismo y un bajo nivel de competencia presentan un menor nivel de disfrute hacia la asignatura de educación física. Es por ello que estos jóvenes pueden vivenciar emociones negativas y mostrar un bajo nivel de inteligencia emocional durante la práctica motriz educativa (Ha et al., 2024). En base a esto, se ha observado que los estudiantes que presentan estas características tienden a mostrar un elevado número de posibilidades de no adoptar comportamientos activos a su vida adulta (Ha et al., 2024).

En base a esto el siguiente estudio presenta las siguientes hipótesis de investigación:

H.1. Los participantes más sedentarios mostrarán una relación causal negativa de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en la clase de educación física.

H.2. Los participantes más activos físicamente mostrarán una relación causal positiva de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en la clase de educación física

Finalmente, los objetivos de investigación de este estudio son:

O.1. Proponer y ajustar un modelo de ecuaciones multigrupo que analice la relación causal de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en la clase de educación física.

O.2. Analizar las diferencias entre las relaciones causales de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en la clase de educación física de acuerdo con el tiempo de pantalla extraescolar

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño y participantes

El estudio presenta un diseño transversal, exploratorio y no experimental. Se ha aplicado un muestreo por conveniencia para la recogida de los datos. La muestra estuvo formada por 647 estudiantes de educación primaria. Las edades de los jóvenes estuvieron comprendidas los 10 y los 12 años (11.86 ± 0.89). Atendiendo a la distribución en función del sexo, el 56.4% ($n=365$) pertenecían al sexo masculino y el 43.6% al sexo femenino ($n=282$). El nivel socio-cómico de las familias de los jóvenes era alto. Para garantizar la representatividad de la muestra se aplicó un análisis del error de muestreo. En este caso para un nivel de confianza del 95% se obtuvo un error del 3.80%.

Instrumentos

Cuestionario de elaboración propia ad hoc: Este instrumento se ha elaborado con el fin de recoger las variables sociodemográficas. Concretamente se han recogido las variables del sexo, edad y horas de pantalla. Esta última variable fue respondida por las familias y se evaluó a través de la siguiente cuestión: ¿Cuántas horas diarias dedica su hijo a ver la televisión, jugar a videojuegos o usar el ordenador? (Cabañas-Sánchez et al., 2018). Las posibles respuestas fueron las siguientes: Entre 0 y 1 hora, Entre 2 y 3 horas y Más de 3 horas.

Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física: Se ha utilizado la versión de Cecchini-Estrada et al. (2018). Este instrumento está diseñado para evaluar la inteligencia emocional durante la clase de educación física. La inteligencia emocional es evaluada a través de las siguientes dimensiones: Reconocimiento emocional (ítems 5,7,8,9,12,14,18 y 20), Control y regulación emocional (ítems 1,3,10,15,16,17 y 21) y Empatía emocional (ítems 2,4,6,11,13,19 y 22). Los valores del Alfa de Cronbach y del Omega de McDonald para este estudio han sido los siguientes: Reconocimiento emocional ($\alpha=0.882$; $\omega=0.903$); Control y regulación emocional ($\alpha=0.907$; $\omega=0.953$); Empatía emocional ($\alpha=0.833$; $\omega=0.881$).

Cuestionario Infantil de Emocional Positivas: Este instrumento ha sido desarrollado y validado por Oros (2014). Este instrumento evalúa las siguientes emociones positivas: Alegría (ítems 1,2,4,10,12,13,15,18,22 y 23), Serenidad (ítems 3,5,9,14,17 y 19) y simpatía (ítems 8,16 y 20). Los valores del Alfa de Cronbach y del Omega de McDonald para este estudio han sido los siguientes: Alegría ($\alpha=0.789$; $\omega=0.801$); Serenidad ($\alpha=0.850$; $\omega=0.898$); Simpatía ($\alpha=0.809$; $\omega=0.822$).

Procedimiento

En primer lugar los autores se reunieron para llevar a cabo una búsqueda bibliográfica de instrumentos. Esta se realizó con la finalidad de conocer los diferentes instrumentos destinados a la recogida de las variables estudiadas. Se seleccionaron los instrumentos que presentaron mejores características y una mayor consistencia interna.

Dado que el presente estudio se llevó a cabo en una población reducida, inicialmente se envió una carta informativa a los centros educativos en la que se les informaba de la finalidad y los objetivos del estudio. Asimismo, una vez que se dio permiso por parte del centro el equipo investigador invitó a los tutores legales de los jóvenes a una reunión. Esta se llevó a cabo con la finalidad de informar a los padres de la presente investigación. Posteriormente se dio una semana de reflexión para que los padres decidiesen si sus hijos participaban o no en el estudio. Tras esto los tutores legales hicieron llegar el consentimiento informado de participación en el estudio. Se les garantizó que los datos serían tratados de forma anónima y con fines científicos.

La recogida de los datos se realizó durante la hora de educación física. El profesor de educación física y el equipo de investigación estuvieron presentes durante la recogida de datos. El equipo de investigación estaba formado por doctores especialistas en educación física, actividad física y ciencias del deporte. Durante la recogida de datos, el equipo de investigación estuvo presente para resolver cualquier duda que surgiera. Asimismo, los datos fueron recogidos entre Enero y Abril de 2025. Finalmente, el presente estudio fue aprobado y supervisado por un comité de ética.

Análisis de datos

Para el estudio descriptivo se ha utilizado el programa IBM SPSS Statics 25.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). El estudio de la normalidad de los resultados se llevó a cabo a través de los valores de asimetría y curtosis de cada ítem. Los valores de asimetría y curtosis deben ajustarse a los criterios convencionales de normalidad. El valor de asimetría debe oscilar entre -1.5 y 1.5 . Los valores de curtosis deben situarse entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021). Asimismo, la confiabilidad de los instrumentos utilizados se ha evaluado a través de las pruebas del Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald, estableciéndose el índice de confiabilidad en el 95%.

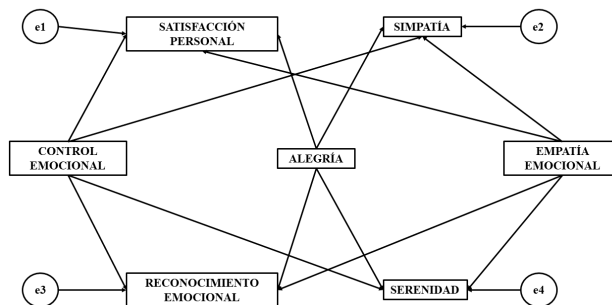
Para elaborar el modelo de ecuaciones estructurales multigrupo se ha utilizado el programa IBM SPSS Amos 23.0 software (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Inicialmente se elaboró el modelo teórico (Figura 1). Para ajustar el modelo se han consultado los valores del índice de Ajuste Incrementado (IFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) junto con el Índice de Ajuste Normalizado (NFI). Los valores de estos índices deben de ser superiores a 0.90 para mostrar un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). También se ha consultado la Raíz Media del Error Cuadrado de Aproximación (RMSEA). Los valores de este índice deben de ser inferiores a 0.08 (Kyriazos, 2018).

La figura 1 presenta el modelo teórico donde se observa el sentido de las relaciones causales de las variables. Existen tres variables exógenas (Control Emocional, Alegría; Empatía Emocional), mientras que el resto actúan como variables endógenas.

Para las variables endógenas se ha llevado a cabo una explicación causal. Esta se ha realizado en función de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Todas estas variables son continuas y han sido

calculadas a través del valor medio de los ítems de cada dimensión del instrumento. Asimismo, las flechas simbolizan la dirección de la relación causal y se interpretan a partir de los pesos de regresión estandarizados. Se estableció un nivel de significación de 0.05 mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

FIGURA 1. Representación del modelo teórico



Tras proponer y desarrollar el modelo teórico de la investigación a continuación se pasa a evaluar el ajuste de este. Los índices de ajuste que se evaluaron fueron los siguientes: $\chi^2=19.817$, $df=10$, $df=0.329$, $IFI=0.968$, $CFI= 0.900$; $NFI= 0.887$; $TLI= 0.902$; $RMSEA= 0.064$. Los valores obtenidos presentan un buen ajuste del modelo teórico. Debido al buen ajuste de los diferentes índices consultados (Maydeu-Olivares, 2017; Kyriazos, 2018), este se ha utilizado como modelo sobre el que desarrollar el análisis multigrupo.

RESULTADOS

La tabla 1 presenta los valores de asimetría y Curtosis para cada una de las variables. En este caso se observa una distribución normal para todas las variables

ya que los valores de asimetría están comprendidos entre -1.5 y 1.5 . Además, los valores de curtosis están comprendidos entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021).

TABLA 1. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables

	M ± DT	Asimetría	Curtosis
Reconocimiento Emocional	0.7589 ± 0.204	- 0.795	- 0.089
Control Emocional	0.6619 ± 0.236	- 0.585	- 0.260
Empatía Emocional	0.6711 ± 0.230	- 0.614	0.150
Alegría	1.3859 ± 0.401	- 0.790	0.111
Serenidad	1.4700 ± 0.395	- 0.795	0.371
Simpatía	1.3319 ± 0.448	- 0.419	- 0.270
Satisfacción personal	1.4229 ± 0.472	- 0.667	- 0.138

La tabla 2 presenta las relaciones causales para la totalidad de la muestra. Se observa una relación causal positiva y significativa del control emocional sobre la satisfacción personal ($\beta=0.105$; $p < 0.05$), reconocimiento emocional ($\beta=0.252$; $p < 0.05$), simpatía ($\beta=0.186$; $p < 0.05$) y serenidad ($\beta=0.180$; $p < 0.05$). Siguiendo con la empatía emocional se observa una relación causal positiva y significativa sobre la simpatía ($\beta=0.080$; $p < 0.05$) y reconocimiento emocional ($\beta=0.224$; $p < 0.05$). No obstante, se ha hallado una relación causal negativa y significativa de la empatía emocional sobre la serenidad ($\beta=-0.074$; $p < 0.05$). Finalmente, se observa una relación causal positiva y significativa de la alegría sobre la satisfacción personal ($\beta=0.980$; $p < 0.05$), simpatía ($\beta=0.334$; $p < 0.05$), reconocimiento emocional ($\beta=0.269$; $p < 0.05$) y serenidad ($\beta=0.716$; $p < 0.05$).

Tabla 2. Análisis de las relaciones causales para la totalidad de la muestra

	PR			PRE	
	ES	EE	RC	<i>p</i>	β
SP \leftarrow CE	0.20	0.075	2.70	0.007	0.105
SP \leftarrow AL	0.43	0.044	9.81	0.0001	0.980
SP \leftarrow EE	0.11	0.077	1.43	0.153	0.055
SIM \leftarrow CE	0.33	0.070	4.77	0.0001	0.186
SIM \leftarrow AL	0.35	0.041	8.58	0.0001	0.334
SIM \leftarrow EE	0.14	0.072	2.05	0.040	0.080
RE \leftarrow CE	0.20	0.030	6.62	0.0001	0.252
SER \leftarrow CE	0.29	0.046	6.35	0.0001	0.180
RE \leftarrow AL	0.12	0.018	7.04	0.0001	0.269
SER \leftarrow AL	0.68	0.027	25.27	0.0001	0.716
RE \leftarrow EE	0.18	0.031	5.89	0.0001	0.224
SER \leftarrow EE	-0.12	0.047	-2.62	0.009	-0.074

Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 presenta las relaciones causales en función del tiempo de hora de pantalla. Se han evidenciado diferencias estadísticamente significativas del control emocional sobre la satisfacción personal ($p < 0.05$). Se observa que los jóvenes que presentan un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.122$) muestran una mayor relación causal que los que dedican entre 2 y 3 horas ($\beta=0.030$) y más de 3 horas ($\beta=0.101$). También se han obtenido diferencias estadísticamente significativas de la relación causal de la alegría sobre la satisfacción personal ($p < 0.05$). Se ha hallado una mayor relación causal para los participantes que dedican un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.413$) frente a aquellos que presentan un mayor tiempo de pantalla ($\beta=0.356$; $\beta=0.256$). También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas de la relación del control emocional sobre la serenidad ($p < 0.05$). Se ha hallado una mayor relación causal para los participantes que dedican un menor tiempo de pantalla ($\beta=0.194$) frente a aquellos que presentan un mayor tiempo de pantalla ($\beta=0.172$; $\beta=0.163$).

Tabla 3. Análisis multigrupo de las relaciones causales en función del tiempo de pantalla

		Pesos de Regresión			<i>p</i>	Pesos de Regresión Estandarizados
		Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico		β
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.237	0.088	2.691		0.122
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.064	0.190	0.335	0.039	0.030
Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Control Emocional	0.170	0.195	0.870		0.101
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Alegría	0.472	0.052	9.125		0.413
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Alegría	0.435	0.111	3.924	0.024	0.356
Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Alegría	0.208	0.117	1.783		0.206
De 0 a 1 hora	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	-0.006	0.089	-0.065		-0.003
De 2 a 3 horas	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	0.228	0.200	1.138	0.087	0.103
Más de 3 horas	Satisfacción Personal ← Empatía Emocional	0.723	0.209	3.459		0.400
De 0 a 1 hora	Simpatía ← Control Emocional	0.259	0.084	3.081		0.141
De 2 a 3 horas	Simpatía ← Control Emocional	0.440	0.161	2.738	0.247	0.249
Más de 3 horas	Simpatía ← Control Emocional	0.630	0.205	3.075		0.362

De 0 a 1 hora	Simpatía ← Alegría	0.407	0.049	8.222		0.377
De 2 a 3 horas	Simpatía ← Alegría	0.260	0.094	2.764	0.058	0.251
Más de 3 horas	Simpatía ← Alegría	0.209	0.123	1.707		0.201
De 0 a 1 hora	Simpatía ←Empatía Emocional	0.120	0.085	1.416		0.065
De 2 a 3 horas	Simpatía ←Empatía Emocional	0.174	0.170	1.023	0.061	0.093
Más de 3 horas	Simpatía ←Empatía Emocional	0.222	0.220	1.009		0.119
De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ←Control Emocional	0.218	0.037	5.803		0.264
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Control Emocional	0.219	0.062	3.550	0.138	0.294
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Control Emocional	0.070	0.090	0.778		0.096
De 0 a 1 hora	Serenidad ←Control Emocional	0.294	0.056	5.239		0.194
De 2 a 3 horas	Serenidad ←Control Emocional	0.270	0.095	2.850	0.034	0.172
Más de 3 horas	Serenidad ←Control Emocional	0.306	0.144	2.130		0.163
De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.118	0.022	5.377		0.244
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.175	0.036	4.832	0.079	0.400
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Alegría	0.079	0.054	1.471		0.181
De 0 a 1 hora	Serenidad ←Alegría	0.685	0.033	20.764	0.093	0.708

De 2 a 3 horas	Serenidad ←Alegría	0.707	0.055	12.757		0.768
Más de 3 horas	Serenidad ←Alegría	0.640	0.086	7.441		0.678
De 0 a 1 hora	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.190	0.038	5.025		0.228
De 2 a 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.148	0.065	2.264	0.052	0.188
Más de 3 horas	Reconocimiento Emocional ←Empatía Emocional	0.206	0.096	2.147		0.264
De 0 a 1 hora	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.136	0.057	-2.411		-0.082
De 2 a 3 horas	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.029	0.100	-0.293	0.079	-0.018
Más de 3 horas	Serenidad ←Empatía Emocional	-0.200	0.154	-1.297		-0.118

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación resaltan que los estudiantes que presentan un mayor tiempo de pantalla presentan una peor relación causal de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en las clases de educación física.

La asignatura de educación física se ha caracterizado por llevar a cabo un desarrollo integral de los estudiantes. Existen diversos estudios que resaltan que el trabajo emocional llevado a cabo por las diferentes sesiones de educación física es completamente eficaz (Rico-González et al., 2023; Ubago-Jiménez et al., 2019). Asimismo, la regulación de los estados emocionales y la gestión de las emociones en la clase está muy presentes en esta asignatura (Rojo-Ramos et al., 2023). A pesar

de esto, existen estudios que resaltan que si la gestión emocional no se trabaja adecuadamente en las sesiones de educación física, se puede conseguir que los jóvenes desarrollen una baja actitud hacia esta disciplina educativa (Gil-Moreno et al., 2023).

Se ha observado que los jóvenes que muestran elevados niveles de sedentarismo muestran peores actitudes hacia la asignatura de educación física. Esto se fundamenta en que los estudiantes más sedentarios presentan una menor competencia motriz frente a los estudiantes más activos físicamente (Páez-Herrera et al., 2025). Esto origina que a la hora de llevar las diferentes actividades los jóvenes más sedentarios perciban una baja competencia hacia las tareas motrices al comparar su rendimiento con el del resto de compañeros (D'Anna et al., 2024).

La educación física ofrece un entorno de interacciones que implica la adquisición de destrezas y retos (Sliwa et al., 2017). Esto puede originar un espacio constructivista para el desarrollo emocional de los jóvenes (Melguizo-Ibáñez et al., 2025). Para ello los docentes deben hacer hincapié en la orientación de las actividades para crear espacios de cooperación entre los jóvenes que presentan una alta y baja competencia motriz (Cañadas et al., 2020). A través de espacios de cooperación los jóvenes presentarán una mayor presencia de emociones positivas en las clases de educación física (Cañadas et al., 2020).

El análisis multigrupo señala que los participantes que muestran un mayor tiempo de consumo de pantalla muestran una peor relación causal del control emocional sobre la satisfacción personal durante las sesiones de educación física. Estos resultados principalmente se pueden deber a las emociones generadas durante el desarrollo de las tareas (Metz et al., 2024). Se ha hallado que cuando se experimentan varias emociones negativas durante la realización de una tarea, los jóvenes pueden realizar comportamientos disruptivos derivados de este bajo

rendimiento (Metz et al., 2024). Además, se ha observado que un bajo rendimiento hacia diferentes tareas origina una percepción de baja competencia por parte de los sujetos (García-Ceberino et al., 2022). Esto origina estados de frustración y durante la realización de este tipo de tareas (García-Ceberino et al., 2022). Asimismo, investigaciones previas han hallado que la orientación del docente hacia las tareas puede originar un aumento del grado de competencia (Melguizo-Ibáñez et al., 2025). Existen diferentes estilos de enseñanza orientado a la cooperación motriz (Liu et al., 2025). Diferentes estudios han hallado que estos espacios originan que los jóvenes con una baja competencia motriz se sientan más integrados en las diferentes sesiones de educación física (Liu et al., 2025). Esto origina que los jóvenes presenten una mayor satisfacción personal al conseguir los diferentes objetivos motores que se proponen en la clase de educación física (Liu et al., 2025).

También se ha obtenido que la relación causal de la alegría sobre la satisfacción personal es mayor para los jóvenes que muestran un menor tiempo de pantalla. Además, se observa un efecto positivo del control emocional sobre la serenidad. Ante tales hallazgos se ha obtenido que los jóvenes menos sedentarios muestran un mayor tiempo de actividad física extraescolar (Wieprecht et al., 2025). Investigaciones han hallado que la actividad física extraescolar origina un mayor desarrollo de la competencia motriz (Delvert et al., 2024). Esto se traduce en un mayor rendimiento motriz en las clases de educación física (Delvert et al., 2024). A la hora de llevar a cabo tareas competitivas en las sesiones de educación física el estudiantado que presenta un mayor desarrollo motriz obtiene mejores resultados (de Bruijn et al., 2019). Esto origina un sentimiento de alegría, el cual puede actuar positivamente sobre el grado de satisfacción personal del estudiante (Rico-González, 2023). Se ha demostrado que, a través del aprendizaje cooperativo, el estudiantado con mayor competencia motriz también puede experimentar

situaciones emocionalmente positivas (Yang et al., 2021). Esto se debe principalmente a la presencia de situaciones que precisan la enseñanza de diferentes técnicas por parte de los estudiantes con mayor competencia motriz (Yang et al., 2021). Esto genera unas emociones positivas en este tipo de estudiantado al ayudar a sus compañeros a progresar, repercutiendo positivamente en la satisfacción personal de todo el estudiantado (Yang et al., 2021).

A pesar de haber respondido a los objetivos de investigación, este estudio no está exento de limitaciones. La primera de ellas se relaciona con el tipo de muestreo. Se ha utilizado un muestreo por conveniencia. Esto ha limitado la población objeto de estudio. De cara a futuros estudios sería conveniente utilizar un muestreo aleatorio. Siguiendo con los instrumentos, aunque estos hayan sido validados y adaptados a la población objeto de estudio, presentan un error intrínseco en el proceso de recogida de los datos. Asimismo, estos han sido respondidos a través de un autoinforme. Sería conveniente utilizar instrumentos más objetivos, como pueden ser acelerómetros. Finalmente, cabe resaltar que el diseño del estudio supone ser una limitación en sí mismo. Al tratarse de un estudio transversal, solamente se permiten establecer las relaciones causa-efecto en el punto temporal en el que los datos han sido recogidos. Para futuros estudios sería conveniente aplicar un diseño longitudinal

CONCLUSIONES

Las conclusiones derivadas de esta investigación resaltan que conforme aumenta el tiempo de pantalla en los jóvenes se muestra un empeoramiento de la relación causal de la inteligencia emocional sobre las emociones positivas en las clases de educación física. Los jóvenes que dedican menos tiempo frente a pantallas muestran mayores niveles de satisfacción personal y serenidad asociados a su

regulación emocional. Esto sugiere que el tiempo de pantalla puede moderar el impacto positivo de las emociones y su regulación sobre el bienestar, destacando la importancia de promover un uso equilibrado de la tecnología para favorecer una mejor salud emocional en los jóvenes.

Ante esto sería conveniente desarrollar y aplicar programas de intervención que se centren en aumentar la actividad física en horario extraescolar. Asimismo, desde los diferentes centros escolares sería recomendable elaborar programas de intervención centrados en aumentar el tiempo motriz en las diferentes sesiones teóricas a través de la aplicación de descansos activos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baños, R., Espinoza-Gutiérrez, R., Calleja-Núñez, J. J., y Rodríguez-Cifuentes, G. (2023). Analysis of academic psychological variables, physical education, and physical activity levels of Mexican students. *Behavioral Sciences*, 13(3). <https://doi.org/10.3390/bs13030271>
- Bar-On, R., y Parker, J. (2000). EQ-i:YV Bar On Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Multi-Health System, Inc
- Cabanas-Sánchez, V., Martínez-Gómez, D., Esteban-Cornejo, I., Castro-Piñero, J., Conde-Caveda, J., y Veiga, Ó. L. (2018). Reliability and validity of the youth leisure-time sedentary behavior questionnaire (YLSBQ). *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(1), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.10.031>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., y Castejón, F. J. (2020). Physical education teachers' competencies and assessment in professional practice. *Apunts Educació Física i Esports*, 139, 33–41. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.05)

- Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A. y García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87-96.
- D'Anna, C., Forte, P., y Pugliese, E. (2024). Trends in physical activity and motor development in young people-decline or improvement? A review. *Children*, 11(3), 298. <https://doi.org/10.3390/children11030298>
- de Bruijn, A. G. M., Kostons, D. D. N. M., van der Fels, I. M. J., Visscher, C., Oosterlaan, J., Hartman, E., y Bosker, R. J. (2019). Importance of aerobic fitness and fundamental motor skills for academic achievement. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 200–209. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.011>
- Delvert, J., Wadensjö, H. V., Bornehag, C.-G., y Wikström, S. (2024). Associations between motor competence, physical activity and sedentary behaviour among early school-aged children in the SELMA cohort study. *Children*, 11(6), 616. <https://doi.org/10.3390/children11060616>
- García-Ceberino, J. M., Feu, S., Gamero, M. G., y Ibáñez, S. J. (2022). Determinant factors of Achievement Motivation in school Physical Education. *Children*, 9(9), 1366. <https://doi.org/10.3390/children9091366>
- Gil-Moreno, J., y Rico-González, M. (2023). The effects of physical education on preschoolers' Emotional Intelligence: A systematic review. *Sustainability*, 15(13), 10632. <https://doi.org/10.3390/su151310632>
- Goleman, D (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Ha, T., Fan, X., y Dauenhauer, B. (2024). Physical activity enjoyment, physical activity behavior, and motor competence in low-income elementary school students. *Education Sciences*, 14(6), 629. <https://doi.org/10.3390/educsci14060629>

- Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. American Psychological Association.
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: Sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology* 9(8), 2207–2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Liu, Y., Yan, J., y Li, J. (2025). The relationship between physical education teachers' competence support and middle school students' participation in sports: A chain mediation model of perceived competence and exercise persistence. *PloS One*, 20(1), e0314338. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0314338>
- Mainsbridge, C. P., Iannucci, C., Pill, S., y Williams, J. (2024). Is there education in physical education? A narrative systematic review of research in physical education and learning. *Sport in Society*, 1–25. <https://doi.org/10.1080/17430437.2024.2368628>
- Marôco, J. (2021). *Análise de Equações Estruturais Fundamentos teóricos, software y aplicações*. Report Number.
- Maydeu-Olivares, A. (2017). Maximum likelihood estimation of structural equation models for continuous data: Standard errors and goodness of fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(3), 383–394. <https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1269606>
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31)
- Melguizo-Ibáñez, E., Zurita-Ortega, F., González Valero, G., y Ubago-Jiménez, J. L. (2025). Analysis of the application and hybridization of pedagogical models in physical education on basic psychological needs satisfaction and

- motivational mechanisms: A systematic review and meta-analysis. *Quest*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/00336297.2025.2451970>
- Metz, S., Zander, B., y Hunger, I. (2024). The suffering of students in physical education. Unsettling experiences and situational conditions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2352825>
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361>
- Ortiz-Franco, M., Zurita-Ortega, F., Melguizo-Ibáñez, E., González-Valero, G., Lindell-Postigo, D., y 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>
- Páez-Herrera, J., Álvarez-González, S., López-Lara, S., Otero-Tricio, C., Rojas-Martínez, W., Salgado-Díaz, S., Yáñez-Sepúlveda, R., y Hurtado-Almonacid, J. (2025). Relationship between the use of screens and the motor development of children from 8 to 10 years of age. *Children*, 12(5), 584. <https://doi.org/10.3390/children12050584>
- Polo-Recuero, B., Ordóñez-Dios, A., Rojo-Tirado, M. Á., y Lorenzo, A. (2023). Do you want to increase physical activity in adolescents? A school-based physical activity program could be an efficient way. *Children*, 10(10), 1641. <https://doi.org/10.3390/children10101641>
- 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>

- Rojo-Ramos, J., Franco-García, J. M., Mayordomo-Pinilla, N., Pazzi, F., y Galán-Arroyo, C. (2023). Physical activity and emotional regulation in physical education in children aged 12-14 years and its relation with practice motives. *Healthcare*, 11(13). <https://doi.org/10.3390/healthcare11131826>
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., y Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Simonton, K. L., Mercier, K., Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., y Gray, A. (2024). Relationships and differences between goal orientations and emotional experiences of physical education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 151(104738), 104738. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104738>
- Sliwa, S., Nihiser, A., Lee, S., McCaughtry, N., Culp, B., y Michael, S. (2017). Engaging students in physical education: Key challenges and opportunities for physical educators in urban settings. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(8), 43–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1271266>
- Ubago-Jiménez, J. L., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., y García-Martínez, I. (2019). Development of emotional intelligence through physical activity and sport practice. A systematic review. *Behavioral Sciences*, 9(4), 44. <https://doi.org/10.3390/bs9040044>
- Wieprecht, J., Gomes, D., Morassutti Vitale, F., Manai, S. K., Shamas, S., Müller, M., Baethmann, M., Tengler, A., Riley, R., Mandilaras, G., Haas, N. A., y Schrader, M. (2025). Influence of screen time on physical activity and lifestyle factors in German school children: Interim results from the Hand-

on-heart-study (“hand aufs Herz”). *Children*, 12(5), 576.
<https://doi.org/10.3390/children12050576>

Yang, C., Chen, R., Chen, X., y Lu, K.-H. (2021). The efficiency of cooperative learning in physical education on the learning of action skills and learning motivation. *Frontiers in Psychology*, 12, 717528.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.717528>

Anexo 4. Analysis of parental educational styles and perceived stress on the level of physical activity and adherence to the mediterranean diet in adolescents. An explanatory model



UCAM
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE MURCIA



Cultura, Ciencia y Deporte

REVISTA DE LA FACULTAD DE DEPORTE
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MURCIA

D. Ginés Jiménez Espinosa, secretario de la revista científica **Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)**,

CERTIFICA A

*Francisco José Arévalo-Martínez, María Pilar Vílchez Conesa,
Eduardo Melguizo-Ibáñez y Manuel Antonio Ortiz-Franco*

como **Autores** del artículo:

**“ANÁLISIS DE LOS ESTILOS EDUCATIVOS PARENTALES Y EL
ESTRÉS PERCIBIDO EN EL NIVEL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y LA
ADHERENCIA A LA DIETA MEDITERRÁNEA EN
ADOLESCENTES. UN MODELO EXPLICATIVO”**

de la revista científica **Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)**.

D.L. N.º: MU-21-45-2004 · ISBN N.º: 1696-5043

Y para que así conste, a petición del interesado, firma el presente certificado.

En Murcia, a 30 de septiembre de 2025

D. Ginés Jiménez Espinosa
Secretario CCD

Dra. D.ª María de la Trinidad Morales Belando
Editora jefa CCD

[CCD] Decisión del Editor

2025-09-30 12:41

María Pilar Vílchez Conesa:

Hemos tomado una decisión sobre su presentación a Cultura, Ciencia y Deporte, "ANALYSIS OF PARENTAL EDUCATIONAL STYLES AND PERCEIVED STRESS ON THE LEVEL OF PHYSICAL ACTIVITY AND ADHERENCE TO THE MEDITERRANEAN DIET IN ADOLESCENTS. AN EXPLANATORY MODEL: Parental styles, stress and adolescent health behaviors: An explanatory model".

Nuestra decisión es: **Aceptar** su manuscrito.

Cultura, Ciencia y Deporte

Introducción

Durante el desarrollo humano, la familia supone ser el principal contexto del desarrollo social y emocional (Morris et al., 2007; Skinner et al., 2005). En esta se adquieren modelos de conducta, sistemas de creencia y estrategias de afrontamiento que marcan la evolución de la conducta psicoafectiva (Skinner et al., 2005) y del desarrollo emocional (Morris et al., 2007). Los estilos educativos parentales adquieren gran relevancia en el desarrollo integral, ya que configuran un marco emocional en el que se forjan la autoestima, el autoconcepto y la regulación afectiva (Chen et al., 2024; Zimmer-Gembeck, 2022). Dentro de este marco, el estilo afectivo-comunicación y crítica-rechazo se considerados estilos válidos que se diferencia en la calidad del vínculo afectivo y la comunicación emocional (Zimmer-Gembeck, 2022).

El estilo afectivo-comunicación se caracteriza por un alto grado de afectividad positiva, empatía y diálogo abierto entre progenitores e hijos (Chen et al., 2024; Zimmer-Gembeck, 2022). Este está asociado con prácticas parentales sensibles y emocionales (Chen et al., 2024; Zimmer-Gembeck, 2022). La literatura científica ha demostrado que desde la teoría del apego (Bowlby, 1979) se promueve un apego seguro que favorece el desarrollo de la autoestima, habilidades sociales y la autorregulación emocional (Skinner et al., 2005). Además, el estilo afectivo-comunicativo promueve climas familiares positivos, favoreciendo la interiorización de normas y valores junto con la resolución pacífica de conflictos (Morris et al., 2007; Skinner et al., 2005).

Por el contrario, el estilo de crianza crítica-rechazo se caracteriza por una interacción negativa marcada por la desaprobación constante, juicios personales, falta de validación emocional y un rechazo explícito o implícito hacia el niño

(Thoillez and Wortmann, 2024). Este estilo de crianza tiende a generar un entorno hostil que puede afectar a la percepción que el niño tiene de si mismo y de los demás (Thoillez and Wortmann, 2024). Desde el enfoque de la socialización coercitiva (Thoillez and Wortmann, 2024) se ha hallado que este estilo de crianza se vincula con un mayor riesgo de problemas emocionales, conductuales y dificultades de autorregulación emocional y la autoestima (Thoillez and Wortmann, 2024).

El proceso de crianza implica una compleja interacción entre las características del niño y el contexto sociocultural (Inda-Caro et al., 2023). Uno de los factores más influyentes sobre esta dinámica es el nivel de estrés parental (Im et al., 2019). Desde un enfoque biopsicosocial, el estrés en padres y madres puede tener una incidencia directa sobre sus prácticas de crianza (Inda-Caro et al., 2023). Investigaciones indican que los altos niveles de estrés parental se asocian con una mayor probabilidad de adoptar estilos de crianza negativos o disfuncionales (Barreto et al., 2024). Cuando los padres enfrentan demandas excesivas sin redes de apoyo adecuadas o estrategias emocionales poco efectivas tienden a responder de forma más reactivas (Barreto et al., 2024; Inda-Caro et al., 2023). Esto se traduce en una comunicación centrada en la crítica, desaprobación o castigo. El estilo de crianza crítica-rechazo no solo es consecuencia del estrés, sino también un factor que lo perpetúa (Barreto et al., 2024; Inda-Caro et al., 2023).. La interacción negativa con los hijos genera más conflictos y problemas de conducta lo que genera un mayor desgaste emocional por parte del cuidador (Barreto et al., 2024; Inda-Caro et al., 2023). Por el contrario, el estilo afectivo-comunicativo funciona como un elemento amortiguador del estrés en la crianza (Barreto et al., 2024; Inda-Caro et al., 2023). Las prácticas empáticas basadas en el entendimiento mutuo y la

expresión emocional favorecen relaciones más cooperativas y satisfactorias con los hijos (Barreto et al., 2024; Inda-Caro et al., 2023).

Asimismo, la influencia del entorno familiar en los hábitos de vida saludables de los jóvenes es vital para adquirir un estilo de vida activo y saludable (Vorlíček et al., 2025). Factores como el estilo de crianza y el estrés de los cuidadores juegan un rol fundamental en la consolidación de las conductas relacionadas con la salud (Santos et al., 2023). El estilo afectivo comunicativo se ha vinculado con una mayor probabilidad de que los hijos adopten y mantengan estilos de vida saludables (Santos et al., 2023). Esto se debe a que los niños se sienten más seguros, motivados y acompañados (Santos et al., 2023). Además, al existir una mayor comunicación familiar es más probable que se lleven procesos educativos relacionados con la alimentación y patrones dietéticos saludables (Melguizo-Ibáñez et al., 2021). Por el contrario, el estilo crítica-rechazo puede originar que los jóvenes experimenten una mayor desmotivación o rebeldía frente a las recomendaciones parentales, presentando una mayor conducta sedentaria (Santos et al., 2023). Asimismo, en contextos familiares críticos se observa un mayor consumo de alimentos ultra procesados junto con patrones alimentarios desestructurados (Melguizo-Ibáñez et al., 2021).

En base a esto, el estudio plantea los siguientes objetivos:

(a) Elaborar y ajustar un modelo teórico de ecuación estructural que analice las relaciones causales de los estilos educativos parentales y el estrés parental sobre el nivel de actividad física y el nivel de adherencia a la dieta mediterránea.

(b) Analizar las relaciones causales de los estilos educativos parentales y el estrés parental sobre el nivel de actividad física y el nivel de adherencia a la dieta mediterránea de los jóvenes.

Material y Método

Diseño y participantes

La muestra está formada por estudiantes de educación primaria y los respectivos tutores legales de los alumnos. Atendiendo a los jóvenes, la muestra ha quedado formada por 647 estudiantes (14.86 ± 1.60). Respecto a la distribución en función del sexo, 322 son chicos y 325 son chicas. Respecto a las familias, la muestra ha quedado formada por 647 tutores legales (39.92 ± 9.02) Atendiendo a la distribución en función del sexo, 353 son padres y 294 son madres. El nivel socio-cómico de las familias de los jóvenes era alto. Para garantizar la representatividad de la muestra se aplicó un análisis del error de muestreo. En este caso para un nivel de confianza del 95% se obtuvo un error del 3.80%.

Instrumentos y variables

Cuestionario de elaboración propia ad hoc: Este instrumento se ha elaborado con el fin de recoger las variables sociodemográficas. Este ha sido común para las familias y los hijos. Se han recogido las variables del sexo (masculino/femenino) y la edad de los participantes.

Escala de estrés percibido (Cohen, 1983): Para esta investigación se utilizó la versión adaptada al castellano (Remor, 2006). Este cuestionario está compuesto por un total de 14 ítems con un formato de respuesta en escala Likert de cinco puntos. El instrumento obtuvo un alto grado de fiabilidad, con una puntuación $\alpha = 0.879$ y $\omega = 0.909$. Este cuestionario fue respondido por las familias de los estudiantes.

Escala de estilos educativos parentales: La versión empleada para el presente estudio fue la elaborada por Fuentes-Rebollo et al (1999). Este cuestionario permite evaluar los estilos educativos parentales percibidos por los estudiantes a través de dos dimensiones. La primera es la escala afecto-comunicación (ítems 2,4,6,8,9,11,14,18,19 y 20) y la escala crítica-rechazo (ítems 3,5,7,10,12,15 y 17).

Asimismo, los ítems 1,13 y 16 se relacionan con esta última escala, pero presentan una formulación negativa. Los valores del Alfa de Cronbach y del Omega de McDonald para este estudio han sido los siguientes: crítica-rechazo ($\alpha=0.905$; $\omega=0.922$) y afecto-comunicación ($\alpha=0.896$; $\omega=0.909$). Este cuestionario fue respondido por las familias de los estudiantes.

Cuestionario KIDMED (Serrá-Majem et al., 2004): Este instrumento se aplicó para recoger datos relacionados con la adherencia a la dieta mediterránea. Constaba de 16 preguntas que se respondían de forma positiva o negativa. En concreto, las preguntas 6, 12, 14 y 16 estaban redactadas de forma negativa. Si se respondían positivamente, se interpretaba como -1 punto. Las pruebas de fiabilidad mostraron un valor de $\alpha = 0.787$ y $\omega=0.743$. Este instrumento fue respondido por los estudiantes.

Cuestionario PAQ-C: Este cuestionario se empleó para recoger datos relacionados con la práctica de actividad física. En concreto, para este estudio se utilizó la versión española Manchola-González et al. (2017). Constaba de 10 preguntas que evaluaban el tipo y frecuencia de actividad física realizada en los últimos siete días. Las pruebas de fiabilidad mostraron un valor de $\alpha = 0.719$ y $\omega=0.722$. Este instrumento fue respondido por los estudiantes

Procedimiento

Los autores se reunieron para llevar a cabo una búsqueda bibliográfica de instrumentos. Esta se realizó con la finalidad de conocer los diferentes instrumentos destinados a la recogida de las variables estudiadas. Se seleccionaron los instrumentos que presentaron mejores características y una mayor consistencia interna.

Dado que el presente estudio se llevó a cabo en una población reducida, inicialmente se envió una carta informativa a los centros educativos en la que se les

informaba de la finalidad y los objetivos del estudio. Asimismo, una vez que se dio permiso por parte del centro el equipo investigador invitó a los tutores legales de los jóvenes a una reunión. Esta se llevó a cabo con la finalidad de informar a los padres de la presente investigación. Posteriormente se dio una semana de reflexión para que los padres decidiesen si sus hijos participaban o no en el estudio. Tras esto los tutores legales hicieron llegar el consentimiento informado de participación en el estudio. Se les garantizó que los datos serían tratados de forma anónima y con fines científicos.

Se creó un cuestionario de Google Forms con los cuestionarios descritos anteriormente. Las familias que accedieron a participar firmaron tanto su consentimiento informado como el de los menores de edad. En este caso, las personas que accedieron a participar fueron citadas por el equipo investigador y el equipo docente del centro. Las familias rellenaron el instrumento de evaluación durante los recreos escolares. Asimismo, los menores rellenaron el cuestionario durante las sesiones de educación física. El instrumento tenía un tiempo de cumplimentación de 10 minutos. Durante la recogida de datos, el equipo de investigación estuvo presente para resolver cualquier duda que surgiera. Asimismo, los datos fueron recogidos entre Enero y Abril de 2025. Finalmente, el presente estudio fue aprobado y supervisado por un comité de ética (CE032409).

Análisis de los datos

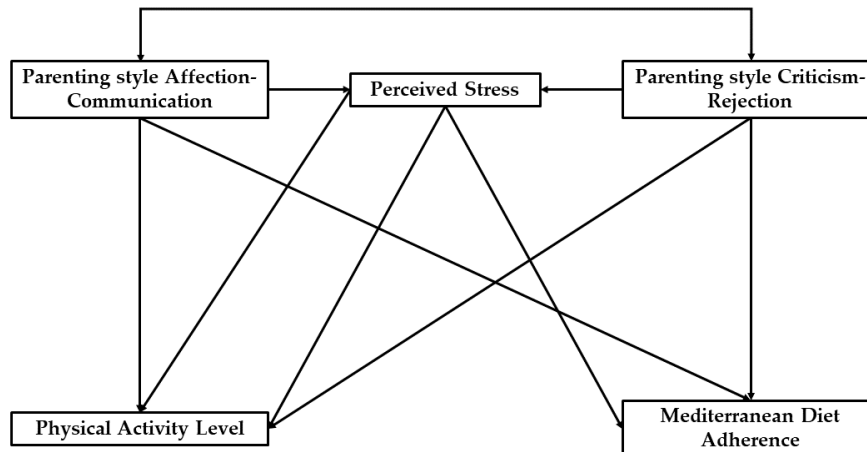
Para el estudio descriptivo se ha utilizado el programa IBM SPSS Statics 25.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA). El estudio de la normalidad de los resultados se llevó a cabo a través de los valores de asimetría y curtosis de cada ítem. Los valores de asimetría y curtosis deben ajustarse a los criterios convencionales de normalidad. El valor de asimetría debe oscilar entre -1.5 y 1.5. Los valores de curtosis deben situarse entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021). Asimismo, la

confiabilidad de los instrumentos utilizados se ha evaluado a través de las pruebas del Alfa de Cronbach y de Omega de McDonald, estableciéndose el índice de confiabilidad en el 95%.

Para elaborar el modelo de ecuaciones estructurales multigrupo se ha utilizado el programa IBM SPSS Amos 23.0 software (IBM Corp., Armonk, NY, USA). Inicialmente se elaboró el modelo teórico (Figura 1). Para ajustar el modelo se han consultado los valores del índice de Ajuste Incrementado (IFI), Índice de Ajuste Comparativo (CFI) junto con el Índice de Ajuste Normalizado (NFI). Los valores de estos índices deben de ser superiores a 0.90 para mostrar un buen ajuste (Maydeu-Olivares, 2017). También se ha consultado la Raíz Media del Error Cuadrado de Aproximación (RMSEA). Los valores de este índice deben de ser inferiores a 0.08 (Kyriazos, 2018).

La figura 1 presenta el modelo teórico. Este se encuentra formado por cinco variables. El estrés, el nivel de actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea actúan como variables endógenas. Estas reciben la relación causal de otras variables. Asimismo, los estilos de crianza educativos ejercen un rol exógeno. Estas variables ejercen una relación causal sobre otras variables. Para las variables endógenas se ha llevado a cabo una explicación causal. Esta se ha realizado en función de las asociaciones observadas entre los indicadores y el grado de fiabilidad de la medición. Todas estas variables son continuas y han sido calculadas a través del valor medio de los ítems de cada dimensión del instrumento. Asimismo, las flechas simbolizan la dirección de la relación causal y se interpretan a partir de los pesos de regresión estandarizados. Se estableció un nivel de significación de 0.05 mediante la prueba Chi-cuadrado de Pearson.

Figura 1. Modelo teórico desarrollado



Tras proponer y desarrollar el modelo teórico de la investigación a continuación se pasa a evaluar el ajuste de este. Los índices de ajuste que se evaluaron fueron los siguientes: $\chi^2=21.262$, $df=1$, $p=0.003$, $IFI=0.982$, $CFI=0.982$; $NFI=0.982$; $TLI=0.924$; $RMSEA=0.077$. Los valores obtenidos presentan un buen ajuste del modelo teórico. Debido al buen ajuste de los diferentes índices consultados (Maydeu-Olivares, 2017; Kyriazos, 2018), este se ha utilizado como modelo sobre el que desarrollar el análisis multigrupo.

Resultados

El modelo teórico planteado obtuvo un ajuste adecuado a los datos ($\chi^2/gl = 3.01$; $CFI = .95$; $TLI = .93$; $RMSEA = .05$). Los resultados mostraron que el estilo parental afecto-comunicación se relacionó de manera positiva con mayores niveles de actividad física ($\beta = .42$, $p < .001$) y con una mejor adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = .37$, $p < .001$). Por el contrario, el estilo crítica-rechazo se asoció de forma negativa con ambas variables. Asimismo, el estrés parental mostró un efecto mediador parcial, incrementando la probabilidad de hábitos de vida poco

saludables en los adolescentes. Estos resultados subrayan la importancia del clima familiar y del bienestar emocional de los progenitores en la promoción de estilos de vida saludables durante la adolescencia.

La tabla 1 presenta los valores de asimetría y Curtosis para cada una de las variables. En este caso se observa una distribución normal para todas las variables ya que los valores de asimetría están comprendidos entre -1.5 y 1.5 . Además, los valores de curtosis están comprendidos entre -3 y 3 (Kline, 2004; Marôco, 2021).

Tabla 1. Análisis de asimetría, curtosis y descriptivo de las variables

	M ± SD	Skewness	Kurtosis
Physical Activity Level	1.53 ± 0.72	1.24	0.95
Affection-Communication	4.34 ± 0.58	0.95	1.36
Criticism-Rejection	1.73 ± 0.54	1.43	1.34
Perceived Stress	2.21 ± 0.28	0.240	0.66
Mediterranean Diet Adherence	0.44 ± 0.13	-0.73	1.43

Fuente: Elaboración propia

La tabla 2 presenta los pesos de regresión estandarizados. Se observa una relación causal positiva significativa del estilo de crianza afecto-comunicación sobre el estrés ($\beta = 0.519$; $p < 0.05$). También se observa una relación causal positiva significativa del estilo de crianza crítica-rechazo sobre el estrés ($\beta = 0.454$; $p < 0.05$). Siguiendo con los estilos de crianza, se observa una relación causal positiva del estilo afecto-comunicación sobre la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = 0.162$; $p < 0.05$). Contrariamente, se muestra una relación causal negativa del estilo de crianza crítica-rechazo sobre la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = -0.316$; $p < 0.05$). Siguiendo con el estrés, se observa que esta variable ejerce una relación causal

positiva sobre el nivel de actividad física ($\beta = 0.243$; $p < 0.05$) y la adherencia a la dieta mediterránea ($\beta = 0.127$; $p < 0.05$).

Tabla 2. Dirección de los Pesos de Regresión Estandarizados

	Pesos de Regresión				Pesos de Regresión Estandarizados
	Estimación	Error de Estimación	Radio Crítico	p	β
Stress \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.254	0.036	7.116	< 0.05	0.519
Stress \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	0.236	0.038	6.217	< 0.05	0.454
Physical Activity Level \leftarrow Stress	0.623	0.099	6.279	< 0.05	0.243
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Stress	0.060	0.017	3.540	< 0.05	0.127
Physical Activity Level \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.177	0.094	1.891	0.059	0.141
Physical Activity Level \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	-0.065	0.099	-0.656	0.512	-0.049
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Parenting Style Affection-Communication	0.37	0.016	2.344	< 0.05	0.162
Mediterranean Diet Adherence \leftarrow Parenting Style Criticism-Rejection	-0.077	0.017	-4.627	< 0.05	-0.316
Parenting Style Affection-Communication $\rightarrow \leftarrow$ Parenting Style Criticism-Rejection	-0.271	0.016	-16.514	< 0.05	-0.855

Discusión

Una vez expuestos los hallazgos de la investigación, a continuación se pasa a la contextualización de los mismos. Se observa que ambos estilos educativos parentales ejercen una relación causal positiva sobre el nivel de estrés percibido por los padres. El estilo de crianza constituye un conjunto de comportamiento, prácticas y actitudes parentales que influyen significativamente en el desarrollo

emocional de los jóvenes (Morris et al., 2007; Skinner et al., 2005). Tradicionalmente se ha considerado que el estilo afecto-comunicación promueve el bienestar emocional, ejerciendo un rol protector frente al estrés (Ruiz-Hernández et al., 2018). Investigaciones recientes han señalado que una excesiva implicación emocional o una sobreprotección puede generar mayores niveles de ansiedad y estrés (Bruysters and Pilkington, 2023; Li et al., 2025; Yaffe, 2021). Esto origina un estado disfuncional que puede coexistir con prácticas afectivas, pero este origina el deterioro de la capacidad de autorregulación de las personas y por tanto una menor tolerancia al estrés (Bruysters and Pilkington, 2023; Li et al., 2025; Yaffe, 2021).

Asimismo, el estilo de crianza basado en la crítica y el rechazo ha mostrado una asociación directa y significativa con niveles más alto de estrés. Esto suele caracterizarse por la hostilidad y la desaprobación emocional, la cual debilita el vínculo de apego y la regulación emocional de los jóvenes (Li et al., 2025). La teoría de la aceptación-rechazo parental afirma que el rechazo es un predictor robusto del malestar psicológico, incluyendo altos niveles de estrés percibido (Khaleque et al., 2019). Diversas investigaciones han demostrado que los estilos críticos y punitivos se asocian con una mayor activación del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal, aumento la secreción de cortisol y las respuestas fisiológicas al estrés (Bruysters and Pilkington, 2023; Li et al., 2025).

Asimismo, se observa una relación causal positiva del estilo afecto-comunicación sobre la adherencia a la dieta mediterránea. A pesar de esto se muestra una relación causal negativa del estilo de crianza crítica-rechazo sobre la adherencia a la dieta mediterránea. La adherencia a patrones alimentarios saludables no depende únicamente de factores individuales sino también de influencias del entorno familiar (Melguizo-Ibáñez et al., 2023). El estilo de crianza-afecto-comunicación se caracteriza por mostrar un alto grado de comunicación

entre padres e hijos (Grey et al., 2022). Este estilo ha demostrado ser un factor protector en la promoción de hábitos alimentarios saludables (Grey et al., 2022). Esto se debe a que favorece un entorno familiar en el que los hijos se sienten seguros para tomar decisiones, recibir orientación y compartir experiencias relacionadas con la salud (Grey et al., 2022). Se ha encontrado que los adolescentes con padres que usan un estilo de crianza democrático o afectivo muestran una mayor probabilidad de adherirse a modelos alimentario-saludables (Leuba et al., 2022). Esto se debe a que los padres promueven una autonomía alimentaria sin recurrir al control coercitivo lo que favorece la internalización de comportamientos saludables (Leuba et al., 2022). El estilo de crianza crítica-rechazo se caracteriza por la desaprobación constante y falta de apoyo emocional (Thoillez and Wortmann, 2024). Diversas investigaciones han mostrado que la falta de apoyo emocional y la presencia de prácticas críticas y punitivas se asocian con un mayor consumo de alimentos ultra procesados, menor consumo de frutas y verduras y una baja adherencia a la dieta mediterránea (Melguizo-Ibáñez et al., 2022). Además, este estilo de crianza puede generar una relación emocional disfuncional con la comida, haciendo que los hijos recurran a alimentos poco saludables como forma de compensación emocional (Leuba et al., 2022).

También se ha obtenido que el estrés percibido por parte de los padres ejerce una relación causal positiva sobre el nivel de actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea. El estrés derivado del estilo de crianza parental puede tener efectos variados sobre las conductas saludables de los menores dependiendo del contexto, la percepción del estrés y las estrategias utilizadas para combatirlo (Chen y Bakoch, 2024). La literatura científica sugiere que el estrés percibido por dinámicas familiares disfuncionales puede llevar a los adolescentes a canalizar el malestar a través de conductas compensatorias como el ejercicio físico (Santos et al., 2023;

Vorlíček et al., 2025). Esta práctica actúa como una forma de escape o de regulación emocional (Santos et al., 2023; Vorlíček et al., 2025). En contextos donde no se dispone de apoyo emocional familiar, la actividad física puede convertirse en una fuente de bienestar psicológico autónomo (Santos et al., 2023; Vorlíček et al., 2025).

Aunque tradicionalmente el estrés se ha asociado con una dieta desequilibrada, ciertos jóvenes responden al estrés parental adoptando patrones de alimentación saludables (Bautista et al., 2023). En estos casos la adherencia a la dieta mediterránea presenta una forma de autocontrol y cuidado para mejorar el bienestar físico y emocional (Melguizo-Ibáñez et al., 2022). Recientes investigaciones han concluido que los adultos y jóvenes que experimentan estrés parental tienen recursos internos adecuados para adoptar patrones alimenticios más saludables como mecanismos de autorregulación emocional (Haines et al., 2019).

A pesar de haber respondido a los objetivos de investigación, este estudio no está exento de limitaciones. La primera de ellas se relaciona con el tipo de muestreo. Se ha utilizado un muestreo por conveniencia. Esto ha limitado la población objeto de estudio. De cara a futuros estudios sería conveniente utilizar un muestreo aleatorio. Siguiendo con los instrumentos, aunque estos hayan sido validados y adaptados a la población objeto de estudio, presentan un error intrínseco en el proceso de recogida de los datos. Asimismo, estos han sido respondidos a través de un autoinforme. Sería conveniente utilizar instrumentos más objetivos, como pueden ser acelerómetros. Finalmente, cabe resaltar que el diseño del estudio supone ser una limitación en sí mismo. Al tratarse de un estudio transversal, solamente se permiten establecer las relaciones causa-efecto en el punto temporal en el que los datos han sido recogidos. Para futuros estudios sería conveniente aplicar un diseño longitudinal.

Conclusiones

Las conclusiones obtenidas resaltan que los estilos de crianza influyen significativamente en el estrés parental y en los hábitos saludables de los hijos. Tanto el estilo afectivo-comunicación como el crítica-rechazo se relacionan positivamente con el estrés. Además, el estilo afectivo-comunicativo muestra una relación positiva con la adherencia a la dieta mediterránea. Por el contrario, el estilo crítica-rechazo muestra una relación causal negativa sobre la adherencia a la dieta mediterránea. Asimismo, el estrés parental muestra un impulso positivo en conductas saludables de los hijos. Se observa una relación causal positiva sobre la actividad física y la adherencia a la dieta mediterránea.

A forma de conclusión general, se resalta la necesidad de promover estilos de crianza basados en la comunicación empática y el acompañamiento para favorecer la adopción de conductas saludables en los menores. Se subraya la importancia de los estilos de crianza y el estrés parental como variables interrelacionadas que influyen directamente en la salud física y emocional de los jóvenes. Futuros estudios deberían explorar estas relaciones desde un enfoque longitudinal.

References

- Bautista, T., Fogelman, N., Lartigue, S., Silverman, W. K., Jastreboff, A. M., & Sinha, R. (2023). Association between specific types of parent stressors and fast-food consumption among parents and children. *Eating Behaviors*, 49(101724), 101724. <https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2023.101724>

- Bawaked, R. A., Gomez, S. F., Homs, C., Casas Esteve, R., Cardenas, G., Fíto, M., & Schröder, H. (2018). Association of eating behaviors, lifestyle, and maternal education with adherence to the Mediterranean diet in Spanish children. *Appetite*, 130, 279–285. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.08.024>
- Bowlby, J. (1979). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Bruysters, N. Y. F., & Pilkington, P. D. (2023). Overprotective parenting experiences and early maladaptive schemas in adolescence and adulthood: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 30(1), 10–23. <https://doi.org/10.1002/cpp.2776>
- Chen, F., Garcia, O. F., Alcaide, M., Garcia-Ros, R., & Garcia, F. (2024). Do we know enough about negative parenting? Recent evidence on parenting styles and child maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 16(1), 37–48. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2024a4>
- Chen, W., Bokoch, R. The Impact of Parental Solid Self, Treatment Involvement, Stress, and Parenting Styles on Children’s Mental Health Symptom Severity. *J Child Fam Stud* 33, 2919–2932 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02848-5>
- Cohen, S.; Kamarck, T.; Mermelstein, R. A global measure of perceived stress. *J. Health Soc. Behav.* 1983, 24, 385–396.
- Fuentes, M. J., Motrico, E., & Bersabé, R. M. (1999). *Escala de Afecto (EA) y Escala de Normas y Exigencias (ENE): Versión hijos y versión padres*. Universidad de Málaga.
- Grey, E. B., Atkinson, L., Chater, A., Gahagan, A., Tran, A., & Gillison, F. B. (2022). A systematic review of the evidence on the effect of parental communication about health and health behaviours on children’s health and wellbeing.

- Preventive Medicine, 159(107043), 107043.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107043>
- Haines, J., Haycraft, E., Lytle, L., Nicklaus, S., Kok, F. J., Merdji, M., Fisberg, M., Moreno, L. A., Goulet, O., & Hughes, S. O. (2019). Nurturing Children's Healthy Eating: Position statement. *Appetite*, 137, 124–133.
<https://doi.org/10.1016/j.appet.2019.02.007>
- Im, Y., Cho, Y., & Kim, D. (2019). Family management style as a mediator between parenting stress and quality of life of children with epilepsy. *Journal of Pediatric Nursing*, 45, e73–e78. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2018.12.007>
- Khaleque, A., Uddin, M. K., Hossain, K. N., Siddique, M. N.-E.-A., & Shirin, A. (2019). Perceived parental acceptance–rejection in childhood predict psychological adjustment and rejection sensitivity in adulthood. *Psychological Studies*, 64(4), 447–454. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00508-z>
- Leuba, A.L., Meyer, A.H., Kakebeeke, T.H. et al. The relationship of parenting style and eating behavior in preschool children. *BMC Psychol* 10, 275 (2022). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00981-8>
- Li, D., Li, W., Lin, X. et al. Associations between overprotective parenting style and academic anxiety among Chinese high school students. *BMC Psychol* 13, 231 (2025). <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02455-z>
- Li, D., Li, W., Lin, X., & Zhu, X. (2025). Associations between rejective parenting style and academic anxiety among Chinese high school students: The chain mediation effect of self-concept and positive coping style. *The International Journal of Mental Health Promotion*, 27(1), 1–17.
<https://doi.org/10.32604/ijmh.2024.058744>

- Manchola-González, J.; Bagur-Calafat, C.; Girabent-Farrés, M. Fiabilidad de la versión española del Cuestionario de actividad física PAQ-C/Reliability of the Spanish Version of Questionnaire of Physical Activity PAQ-C. *Rev. Int. Med. Cienc. Act. Física Deporte* 2017, 65, 139–152
- Melguizo-Ibáñez E, González-Valero G, Badicu G, Filipa-Silva A, Clemente FM, Sarmiento H, Zurita-Ortega F, Ubago-Jiménez JL. Mediterranean Diet Adherence, Body Mass Index and Emotional Intelligence in Primary Education Students—An Explanatory Model as a Function of Weekly Physical Activity. *Children*. 2022; 9(6):872. <https://doi.org/10.3390/children9060872>
- Melguizo-Ibáñez, E. , García-Pérez, L. , Ubago-Jiménez, J. L. , Alonso-Vargas, J. M. , Sanz-Martín, D. , & González-Valero, G. . (2023). Family functionality, emotional intelligence and adherence to the Mediterranean diet in elementary education students. An explanatory model. *SPORT TK-EuroAmerican Journal of Sport Sciences*, 12, 2. <https://doi.org/10.6018/sportk.568121>
- Melguizo-Ibáñez, E., Badicu, G., Clemente, F. M., Silva, A. F., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2022). Impact of emotional intelligence on adherence to the Mediterranean diet in elementary education school students. A structural equation model. *PeerJ*, 10(e13839), e13839. <https://doi.org/10.7717/peerj.13839>
- Melguizo-Ibáñez, E.; Viciano-Garófano, V.; Zurita-Ortega, F.; Ubago-Jiménez, J.L.; González-Valero, G. Physical Activity Level, Mediterranean Diet Adherence, and Emotional Intelligence as a Function of Family Functioning in Elementary School Students. *Children* 2021, 8, 6. <https://doi.org/10.3390/children8010006>

- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Remor, E. Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *Span. J. Psychol.* 2006, 9, 86–89.
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2018). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9–21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Santos, F., Sousa, H., Gouveia, É. R., Lopes, H., Peralta, M., Martins, J., Murawska-Ciałowicz, E., Żurek, G., & Marques, A. (2023). School-based family-oriented health interventions to promote physical activity in children and adolescents: A systematic review. *American Journal of Health Promotion: AJHP*, 37(2), 243–262. <https://doi.org/10.1177/08901171221113836>
- Serra-Majem, L.; Ribas, L.; Ngo, J.; Ortega, R.M.; García, A.; Pérez-Rodrigo, C.; Aranceta, J. Food, youth and the Mediterranean diet in Spain. Development of KIDMED, Mediterranean diet quality index in children and adolescents. *Public Health Nutr.* 2004, 7, 931–935.
- Skinner, E., Johnson, S., & Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model. *Parenting: Science and Practice*, 5(2), 175–235. https://doi.org/10.1207/s15327922par0502_3
- Thoilliez, B., & Wortmann, K. (2024). Education rejected and intergenerational failures. *Educational Philosophy and Theory*, 56(11), 1088–1100. <https://doi.org/10.1080/00131857.2024.2353659>

- Vorlíček, M., Dygrýn, J., Janda, D., Voráčová, J., Duncan, S., Sigmund, E., & Sigmundová, D. (2025). Raising active children: how family and school shape health-promoting physical activity-findings from the FAMIPASS study. *Frontiers in Sports and Active Living*, 7, 1530398. <https://doi.org/10.3389/fspor.2025.1530398>
- Yaffe, Y. (2021). A narrative review of the relationship between parenting and anxiety disorders in children and adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 449–459. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1980067>
- Zimmer-Gembeck, M. J., Rudolph, J., Kerin, J., & Bohadana-Brown, G. (2022). Parent emotional regulation: A meta-analytic review of its association with parenting and child adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 46(1), 63–82. <https://doi.org/10.1177/01650254211051086>