

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física

A theoretical-practical framework for emotional education: A perspective from Physical Education

Nuria Castro-Lemus¹; Esperanza Márquez-López²

¹ Universidad de Sevilla, España

² Universidad de Cádiz, España

*Autor para correspondencia: Nuria Castro-Lemus ncastro@us.es

Cronograma editorial: *Artículo recibido 10/09/2025 Aceptado: 27/01/2026 Publicado: 01/04/2026*

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Para citar este artículo, utilice la siguiente referencia:

Castro-Lemus, N.; Márquez-López, E. (2026). Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. *Sportis Sci J*, 12 (2), 1-26 <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Contribución. Introducción: NCL, EML. Método: NCL. Resultados: NCL, EML. Discusión: NCL, EML. Conclusión: NCL, EML. Supervisión: NCL. Visualización: NCL, EML. Redacción: NCL, EML

Agradecimientos. Alumnado de la asignatura de Expresión Corporal del 4º curso del Grado en Educación Primaria de la especialidad de Educación Física de la Universidad de Sevilla. Desde los cursos 18/19 al 24/25. Alumnado en el que se ha comprobado y perfeccionado la eficacia del modelo propuesto.

Conflicto de intereses. No se declaró ningún conflicto de intereses

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Resumen

La gestión de las emociones ha adquirido una relevancia creciente en la educación actual en la que se están integrando y priorizando contenidos de desarrollo emocional en todas las etapas formativas. Este trabajo tiene como objetivo proporcionar un modelo estructural teórico-práctico que sirva como guía para el profesorado interesado en planificar y estructurar el trabajo de las emociones en cualquier área educativa. La propuesta se sustenta en una revisión documental hermenéutica que combina y adapta varios enfoques de modelos reconocidos para el desarrollo emocional. El modelo de regulación emocional de James J. Gross y las pautas de la Terapia Focalizada en las Emociones desarrollada por Leslie S. Greenberg se entrelazan con el modelo de sesión clásico de Educación Física, estructurado en tres fases (animación, parte principal y vuelta a la calma) junto al de Expresión Corporal de Ángel Pérez-Pueyo. Cada uno de estos enfoques aporta elementos que enriquecen la estructura propuesta, permitiendo que el profesorado pueda guiar el desarrollo emocional del alumnado de manera progresiva y adaptada a la cotidianidad del aula. Como resultado, se ofrece un modelo estructural básico, presentado en forma de “ficha de sesión” o “esquema simplificado”, en el que se incluyen indicaciones detalladas para trabajar las emociones en la práctica educativa. Este modelo facilita la integración de la regulación emocional en el ámbito educativo potenciando el aprendizaje emocional y contribuyendo al bienestar integral del alumnado. **Palabras clave:** educación emocional, regulación emocional, psicología social, expresión corporal, innovación pedagógica.

Abstract

The management of emotions has gained increasing relevance in contemporary education, where emotional development content is being integrated and prioritized across all educational stages. This paper aims to provide a theoretical-practical structural model designed to serve as a guide for educators interested in planning and structuring emotional work in any educational area. The proposal is grounded in a hermeneutic documentary review that synthesizes and adapts several established frameworks for emotional development. The emotional regulation model developed by James J. Gross and the guidelines of Emotion-Focused Therapy proposed by Leslie S. Greenberg are interwoven with the classical session model used in Physical Education, structured in three phases: warm-up, main part, and cool down, and with the Body Expression model developed by Ángel Pérez-Pueyo. Each of these approaches contributes essential elements that enrich the proposed structure, enabling educators to support the progressive and context-sensitive emotional development of their students in the classroom setting. As a result, a basic structural model is presented in the form of a “session sheet” or “simplified framework,” which includes detailed guidelines for implementing emotional work in educational practice. This model facilitates the integration of emotional regulation within the broader educational context enhancing emotional learning and contributing to students’ overall well-being.

Palabras clave: emotional education, emotional regulation, social psychology, body expression, pedagogical innovation.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Introducción

En los últimos años ha aumentado el interés por el papel de la inteligencia emocional tanto en el éxito académico del alumnado como en su ajuste emocional en la escuela. De hecho, algunas investigaciones (Niubò-Solé et al., 2022; MacCann et al., 2020; Romasz et al., 2004) sugieren que la adquisición de tales habilidades emocionales y socioemocionales es un requisito previo para que el estudiantado pueda acceder al material académico tradicional presentado en el aula. Además, un número cada vez mayor de investigaciones ha argumentado que las demandas actuales de la sociedad requieren habilidades adicionales en las áreas de conciencia emocional, toma de decisiones, interacción social y resolución de conflictos, con el fin de favorecer una vida adulta exitosa (Durlak et. al., 2011). Cada vez resulta más claro que alcanzar el bienestar y el éxito en la adultez puede estar vinculado al desarrollo de habilidades socioemocionales (Sánchez-Álvarez et al., 2016). La capacidad de utilizar estas competencias para afrontar de manera efectiva los múltiples retos de la vida contribuye a reducir el riesgo de problemas de salud mental (López Cassà, & Bisqueria Alzina, 2024; Cherniss & Adler, 2023; García-Morales, 2022).

Estas ideas desafían la visión más tradicional de que el propósito de la educación es enseñar materias básicas del plan de estudios, asumiendo que este conocimiento solo equipará al alumnado para enfrentar los desafíos que enfrentarán en la adultez. Sin embargo, este cambio de paradigma ha provocado una controversia considerable, con autoras como por ejemplo Kimberly A. Barchard (2003) denunciando el movimiento de inteligencia emocional y su base empírica. Ella entiende que las concepciones tradicionales están centradas en el razonamiento lógico y habilidades cognitivas. Sin embargo, ella introduce un enfoque integrador que reconoce la influencia de las emociones en los procesos de toma de decisiones, la resolución de problemas y el rendimiento en contextos sociales impulsando que entiende que deben seguir investigando para su consolidación en el ámbito científico.

A nivel educativo, la importancia de las emociones ha ido creciendo de manera exponencial en los últimos tiempos. Valga una reflexión sobre cómo se ha ido incorporando la terminología asociada a este campo en la legislación educativa en España.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Sáenz y Medina (2021) realizaron un estudio sistematizando las alusiones directas a las emociones que se han ido realizando en las diferentes leyes educativas españolas. Al respecto, muestran cómo se ha pasado de 7 palabras que giran en torno al concepto de emociones, repetidas 31 veces, pero tan solo en 6 ocasiones relacionadas con la educación emocional en la LOGSE, a aparecer 14 palabras asociados a las emociones en 124 ocasiones y en 43 de éstas vinculadas a la educación emocional en la LOMLOE.

Aunque bien es cierto que estos autores valoran de escaso el abordaje de la educación emocional en la normativa educativa, una mirada en términos evolutivos puede vislumbrar la tendencia al alza en cuanto a importancia de esta temática. Del mismo modo y en la línea de la valoración cualitativa de la importancia que se le da a la educación emocional podemos interpretar un abordaje más que notorio en este sentido. De hecho, la LOMLOE sitúa a la educación y gestión emocional al mismo nivel que la comprensión oral y lectora e incluso el desarrollo competencial relacionado con el emprendimiento, el fomento del espíritu crítico y científico, entre otros. Esta declaración de intenciones se ve reflejada en el desarrollo y concreción de la normativa donde se hace referencia explícita al “desarrollo de habilidades emocionales”. En este sentido, el papel que juega la Educación Física es prioritario ya que es la única que contempla la “Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices” como un saber básico específico del área (LOMLOE, 2020).

El estudio de la gestión, educación e inteligencia emocional relacionado con los retos que desafían la nueva realidad en la que vivimos actualmente ha ido *in crescendo*. Esta evolución ha ido desde los años 80 donde se encuentran las primeras aportaciones en esta materia hasta llegar a lo que Bisquerra denomina *Revolución emocional* en pleno S.XXI (Bisquerra, 2011). Hasta la fecha y vinculado con el ámbito educativo se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones como, por ejemplo, relacionando las emociones con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Durlak et al., 2011), con las relaciones interpersonales y al rendimiento académico (Salazar & Tobón, 2018; Collado-Ruano, 2017; Brackett et al., 2004) o con la labor docente del profesorado (Cejudo & López, 2017). Diferentes investigaciones demuestran que las prácticas docentes en las cuales se promueve una educación socioemocional contribuyen al desarrollo de las competencias en los escolares y en el establecimiento de relaciones sanas entre los pares,

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

con la familia y la comunidad, todo lo que contribuye a mejorar el rendimiento académico y elevar la calidad de la labor del docente (Collado-Ruano, 2017; Salazar & Tobón, 2018). Cuando se carece de esta capacidad socioemocional se pueden incurrir en conductas de riesgo que, a largo plazo, dañan la salud y obstaculizan el éxito profesional, así como la participación social. Además, atenta contra el sentido sano de identidad y pertenencia a la escuela; esto implica que no se logren los objetivos trazados por la escuela.

Así es que no solo es una necesidad curricular, también es una demanda social incorporar estos contenidos en el ámbito educativo. La labor de los equipos docentes es, por tanto, diseñar acciones pedagógicas concretas y es aquí donde este trabajo pretende facilitar un modelo estructural que facilite dicho trabajo para ser incorporado en cualquier área educativa y especialmente en la Educación Física. Y es que, tal y como hemos indicado anteriormente, si hay un área especialmente relevante en el ámbito educativo para este trabajo ésta es sin duda alguna la Educación Física. En primera instancia, podemos argumentar esta relevancia por la propia definición de la palabra emoción cuya etimología proviene del latín *emotio*, *emotionis* que a su vez deriva del verbo *emovere*. Este verbo se construye con el prefijo e-/ex (de/desde) y moveré (mover, trasladar, impresionar). De este último vocablo han derivado palabras como movimiento, motor, motivo, etc. Es aquí donde se asocia el significado de *emoción* al de *movimiento*, siendo esta asociación la de retirar, desalojar o mover de o desde un lugar a otro (Bisquerra, 2017).

Por otro lado, el éxito, el fracaso, la incertidumbre, el respeto, trabajo en equipo, la impulsividad e incluso las emociones vinculadas a la emoción del asco con situaciones olorosas desagradables, de contacto, etc. propias de la práctica de actividades físico-deportivas que se experimentan en la asignatura resultan un lugar propicio y excelente para trabajar desde ahí la gestión emocional. Pero no solo en el ámbito de la práctica motriz, este trabajo abarca desde la gestión emocional en situaciones motrices hasta la comprensión y utilización de los diferentes usos comunicativos de la corporalidad (Rico-González, 2023). Es por ello por lo que se puede vincular tanto al ámbito físico-deportivo (Petiot & Desbiens, 2022; Wright et al., 2021), como al de la expresión corporal (Barba & Moreno, 2022; Sando et al., 2021). Otras de las razones por las que se toma como referencia la Educación Física son las recientes aportaciones desde la neurociencia en la

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

que coloca el cuerpo y el movimiento como ejes centrales en el anclaje del aprendizaje a través de las emociones (Pellicer, 2020; Pellicer, 2015; Mora, 2013).

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es proporcionar un modelo teórico-práctico para el desarrollo progresivo y secuencial de la regulación emocional en el ámbito educativo, con especial énfasis en el trabajo corporal y expresivo propio de la Educación Física.

Método

Esta investigación se formula bajo una perspectiva cualitativa de corte teórico-interpretativo, cuyo propósito es desarrollar un modelo estructural que facilite el tratamiento pedagógico de las emociones dentro del ámbito educativo. Este trabajo no tiene un carácter experimental ni pretende ofrecer una validación empírica del modelo. Su propósito es proporcionar un marco teórico-práctico fundamentado, que sirva como punto de partida para su futura implementación, revisión crítica y evaluación en contextos educativos concretos. En definitiva, pretendemos elaborar una propuesta fundamentada que pueda orientar la intervención docente desde un posicionamiento reflexivo, basado en el diálogo entre marcos conceptuales consolidados y prácticas educativas reales. Para ello, se recurre a una metodología hermenéutica, tomando como referencia las aportaciones de Hans-Georg Gadamer (1984), que permite interpretar el fenómeno de la gestión emocional en la educación más allá de una aplicación técnica, entendiéndolo como una práctica situada, cargada de sentido y dependiente del contexto. Esta aproximación metodológica responde a la intención de construir un modelo abierto, no prescriptivo, que se adapte a la diversidad del aula y que favorezca la toma de decisiones pedagógicas sensibles a la complejidad del hecho educativo.

El análisis se construyó a partir de una revisión documental integrativa, centrada en tres marcos teóricos principales:

1. El modelo de regulación emocional de James J. Gross (1998), ampliamente reconocido en el campo de la psicología cognitiva.
2. La Terapia Focalizada en las Emociones de Leslie S. Greenberg (2016), con una mirada humanista centrada en el proceso de transformación emocional.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

3. El modelo pedagógico de sesión en Educación Física desarrollado por Ángel Pérez-Pueyo (2010), que introduce una lógica corpográfica y expresiva útil para la práctica educativa.

La selección del corpus teórico se realizó mediante un muestreo intencionado, buscando obras y autores de referencia en sus respectivos campos, así como estudios que permitieran articular propuestas teóricas con aplicaciones prácticas en entornos educativos reales. Se consideraron especialmente aquellos enfoques que otorgaran protagonismo a la experiencia corporal, el desarrollo emocional y la estructuración pedagógica de la intervención docente. Analizamos artículos científicos, textos pedagógicos, marcos normativos y manuales profesionales, consultados a través de bases como Scopus, Web of Science, ERIC y eLibro. Se completó con una estrategia de rastreo de referencias (búsqueda en bola de nieve) a partir de textos seminales y trabajos de referencia en cada enfoque. Este procedimiento permitió mapear el campo y delimitar progresivamente un núcleo teórico pertinente, sin pretensión de exhaustividad.

Los criterios de inclusión atendieron a:

- a) la explicitación de un modelo o enfoque con desarrollo conceptual suficiente;
- b) su relevancia para contextos educativos y, de manera específica, para la Educación Física y la experiencia corporal;
- c) su reconocimiento académico o influencia en la literatura especializada;
- y
- d) su utilidad estructural para la construcción de un modelo pedagógico aplicable.

Se excluyeron aquellos textos con menciones tangenciales, propuestas exclusivamente clínicas sin articulación educativa, o desarrollos que no aportaban elementos interpretativos relevantes para el objetivo del estudio.

El proceso de análisis siguió la lógica del círculo hermenéutico, partiendo de una comprensión global del fenómeno educativo de las emociones, para luego descender a las categorías específicas de cada modelo y retornar, desde ahí, a una síntesis estructurada que diera lugar al diseño del modelo (Gadamer, 1984; Ricoeur & Corona, 2010). Este trabajo interpretativo no se limitó a la comparación entre enfoques, sino que buscó establecer relaciones significativas entre ellos, generando una propuesta común que se apoyara en la lógica secuencial del desarrollo emocional y, al mismo tiempo, en la estructura tradicional de la sesión educativa. Se eligió la estructura clásica de la sesión de

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Educación Física como topos de comprensión, es decir, como escenario pedagógico común desde el que interpretar y reorganizar los marcos teóricos analizados con el fin de articularlos en un modelo pedagógico coherente y operativo para la intervención docente. Este punto de partida, situado en la práctica docente real, ha permitido construir una propuesta que, aunque inspirada especialmente en el área de Educación Física, se presenta como transferible y adaptable a cualquier ámbito educativo interesado en integrar las emociones como parte esencial del aprendizaje.

Resultados

El método hermenéutico de Gadamer, al enfatizar la comprensión como un proceso dialógico, puede relacionarse con modelos pedagógicos en Educación Física y Educación Emocional, ambos con distintos enfoques y objetivos. En el caso del modelo tradicional de una sesión de Educación Física, generalmente estructurado en fases como calentamiento, animación o activación, desarrollo de actividades y vuelta a la calma, el énfasis se pone en la ejecución de tareas físicas de manera técnica y secuencial, con objetivos claros y resultados observables. Este enfoque puede resultar limitado desde una perspectiva hermenéutica, ya que no siempre permite una comprensión profunda de los procesos corporales y emocionales del alumnado en relación con el contexto y sus experiencias. La hermenéutica gadameriana, en este caso, invita a ver la Educación Física no sólo como una práctica técnica, sino como una actividad significativa en la que poder interpretar su relación con su propio cuerpo, con el entorno y sus emociones.

Por un lado, el modelo de educación emocional se centra en desarrollar competencias para gestionar y expresar emociones de manera asertiva, lo que se alinea más estrechamente con el enfoque dialógico de Gadamer. Los términos clave en este modelo incluyen: inteligencia emocional, definida como la capacidad de regular las emociones (Salovey & Mayer, 1990; Goleman, 1995; Bisquerra, 2011), competencias emocionales, que abarcan habilidades para expresar de manera adecuada los fenómenos emocionales, y educación emocional, que implica prácticas pedagógicas para mejorar la inteligencia emocional (Bisquerra & Pérez, 2007; Fernández-Berrocal & Extremera, 2001). Tomando como referencia el modelo propuesto por el investigador James J. Gross (1998), uno de los más influyentes en el estudio de la regulación emocional, podemos

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

estructurar secuencialmente la regulación emocional en cinco etapas que describe cómo las personas manejan sus emociones a través de diferentes estrategias:

1. *Selección de la situación*: La primera etapa consiste en elegir las situaciones que las personas consideran más favorables para evitar o enfrentar emociones específicas. Esto implica la habilidad de predecir qué tipo de situaciones podrían generar respuestas emocionales no deseadas.
2. *Modificación de la situación*: Una vez seleccionada la situación, el individuo puede realizar cambios en el entorno o contexto para influir en el impacto emocional. Esto puede incluir alterar aspectos del entorno para reducir el impacto emocional de la situación.
3. *Despliegue de la atención*: En esta etapa, las personas dirigen su atención hacia elementos específicos de la situación o hacia otros elementos que puedan ayudar a disminuir el impacto emocional. Técnicas como la distracción o la concentración en aspectos neutrales o positivos son estrategias comunes aquí.
4. *Cambio cognitivo*: Aquí, el individuo reinterpreta o reevalúa la situación para modificar su significado emocional. Esta etapa incluye procesos de reestructuración cognitiva, donde las personas intentan ver la situación desde una perspectiva menos amenazante o más positiva.
5. *Modulación de la respuesta*: En la última etapa, se busca controlar la respuesta emocional que ya ha sido generada. Esto puede incluir técnicas de regulación fisiológica (como la respiración), expresión emocional controlada o incluso comportamientos que neutralicen la emoción experimentada.

Por otro lado, tomando como referencia la Terapia Focalizada en las Emociones (TFE), desarrollada por Leslie S. Greenberg (2016), presenta un enfoque secuencial que se centra en ayudar a las personas a comprender y transformar sus emociones, promoviendo una mayor conciencia emocional y el cambio adaptativo en las experiencias emocionales. La estructura de la TFE se organiza en varios pasos clave:

1. *Conciencia emocional*: El primer paso implica que la persona aumente su conciencia de las emociones que experimenta. Esto se logra explorando y verbalizando las emociones presentes, lo que permite a la persona reconocer

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

tanto las emociones primarias como las secundarias y su impacto en el bienestar.

2. *Expresión emocional*: Una vez que la persona ha identificado sus emociones, se le anima a expresarlas de manera auténtica. Esta expresión permite que la persona se conecte más profundamente con sus experiencias emocionales y comience a explorar los sentimientos de forma segura.
3. *Regulación emocional*: En esta fase, se enseñan estrategias para manejar las emociones de manera saludable y segura, promoviendo un manejo efectivo de emociones intensas o difíciles. Se busca ayudar a la persona a encontrar un equilibrio entre la expresión y el control emocional.
4. *Exploración y transformación emocional*: En este paso, la persona examina las emociones a nivel profundo para identificar patrones emocionales negativos, como aquellos que están arraigados en experiencias pasadas dolorosas. A través de esta exploración, se transforman emociones disfuncionales en respuestas emocionales más constructivas y adaptativas. Se usan emociones positivas o adaptativas para transformar las emociones negativas o desadaptativas. Por ejemplo, el proceso implica movilizar emociones como la autocompasión o el perdón para contrarrestar sentimientos de vergüenza o culpa, promoviendo así un cambio emocional positivo.
5. *Construcción de nuevos significados*: Este paso se centra en integrar las emociones transformadas en una narrativa coherente, lo que ayuda a redefinir las experiencias pasadas y a construir un nuevo significado emocional. Este proceso promueve la resolución de experiencias emocionales pasadas no resueltas.
6. *Reflexión y creación de significado*: En la última fase, la persona reflexiona sobre sus experiencias emocionales, integrando la nueva comprensión en su sentido de sí misma. Este proceso de reflexión ayuda a construir un significado personal, a entender el valor de la experiencia emocional y a generar una narrativa coherente. Este paso fortalece la capacidad de tomar decisiones y actuar en función de las emociones transformadas en el futuro.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Por último, tomamos para este trabajo uno de los temas más recurrentes, importantes y desarrollados del área de Educación Física, la llamada: sesión, lección o clase. Tal y como señala Blázquez (2021), esta variedad terminológica implica en la mayoría de las ocasiones en su utilización como sinónimos, pero diferentes conceptualmente. En este caso entiende la sesión como la forma y tiempo disponibles para ejecutar la acción pedagógica concreta. La lección hace alusión al trasfondo educativo donde la presencia tanto del profesorado como del alumnado resultan imprescindibles para el hecho educativo. Y la clase sería el “escenario definido socialmente para recibir aprendizajes y como soporte de socialización” (Blázquez, 2021, p.20). En definitiva, el profesorado necesita un soporte para gestionar las acciones pedagógicas donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje y para ello se necesitan unas pautas para organizar, dirigir y controlar los elementos que intervienen en dicho proceso. En este sentido, tal y como indica Contreras (2021) la elección de esta estructura en Educación Física depende en muchas ocasiones del enfoque o paradigma donde se posicione el profesorado; centrado en la enseñanza entendiéndolo como acumulación de contenidos, o centrado en el aprendizaje entendiéndolo como un proceso de construcción del conocimiento. Además, influye para la elección de esta estructura enfoques como el biologicistas, psicológicos, etc.

En cualquier caso, existe un consenso generalizado en entender que tradicionalmente la sesión de Educación Física se divide en 3 partes o fases como las llama Lleixá (2003): 1) preparatoria, inicial, de calentamiento o animación, 2) parte principal o fundamental, y 3) parte final o vuelta a la calma. En nuestro caso, aunque seguiremos dividiéndola en tres grandes bloques al estilo tradicional, adoptaremos el término “*momentos*” al igual que Vaca y Bores (2005), además de entender la estructura como un soporte vivo, flexible y cambiante. En este caso tomaremos como referencia la aportación de Pérez-Pueyo (2010) donde utilizando el modelo de sesión incorpora nuevas terminologías y peculiaridades del trabajo adaptado al bloque de contenidos de la Educación Física: la expresión corporal, actividades comunicativo-expresivas o trabajo corpográfico imprescindibles para este nuevo modelo estructural donde se trabajen las emociones. Este autor utiliza las tres partes fundamentales y especifica:

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

1. *Inicio o Actividades de Arranque* (5-10 minutos): En el inicio de la sesión, se emplean actividades orientadas a captar la atención del alumnado mediante propuestas que despierten su interés inmediato, sin necesidad de que estén directamente relacionadas con el contenido central. Para un trabajo corpográfico o de Expresión Corporal y relacionado con las actividades comunicativo-expresivas se emplean estrategias creativas, como actividades inesperadas, para centralizar la atención y establecer una predisposición favorable hacia la sesión. Esta etapa también permite introducir los contenidos a tratar o revisar elementos previos para crear una continuidad respecto a la clase anterior.
2. *Desarrollo Central o Actividades Intencionadas* (30-35 minutos): La fase central de la sesión se enfoca en las actividades principales, las cuales pueden ajustarse de acuerdo con el desarrollo de la clase y las necesidades emergentes del alumnado. Inspirada en la “pedagogía de los puntos”, esta parte permite una improvisación positiva, en la cual se mantiene una estructura abierta y adaptable. El concepto de “secuencia de actividades” sustituye la progresión rígida de enseñanza, definiéndose como una selección dinámica de actividades diseñadas para fomentar habilidades expresivas y comunicativas. Durante esta etapa, el alumnado puede practicar contenidos expresivo-comunicativos y compartir lo aprendido mediante ejercicios grupales, como danza o dramatización.
3. *Cierre o Reflexión Final* (5-10 minutos): En el cierre de la sesión, se establece un espacio para reflexionar sobre el proceso vivido, con un enfoque en la escucha activa de las experiencias y emociones del alumnado. Es importante que el profesorado, más allá de observar y escuchar superficialmente, identifique aquellas “palabras no dichas” que pueden indicar razones subyacentes a ciertos comportamientos o actitudes del alumnado. Este espacio final permite al docente comprender mejor la experiencia de los estudiantes, ajustando futuras sesiones para responder a sus necesidades y optimizar el proceso de aprendizaje integral.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Llegado a este punto encontramos similitudes entre las fases para la gestión emocional y las fases propias de las sesiones de Educación Física. Tal y como se puede ver en la siguiente tabla resumen de las fases:

Tabla nº. 1. Esquema resumen de enfoques y etapas

Regulación emocional (James J. Gross, 1998)	Terapia Focalizada en las emociones (Leslie S. Greenberg, 2016)	Modelo de Sesión en Educación Física Expresión Corporal (Ángel Pérez-Pueyo, 2010)
Selección de la situación	Conciencia emocional Expresión emocional	Animación o Calentamiento Inicio o Actividades de Arranque
Cambio cognitivo Modificación de la situación	Exploración y transformación emocional Construcción de nuevos significados	Parte principal Desarrollo Central Actividades Intencionadas
Despliegue de la atención	Regulación emocional	Vuelta a la Calma
Modulación de la respuesta	Reflexión y creación de significados	Cierre o Reflexión Final

A partir de la integración de los distintos elementos analizados, se propone una estructura basada en un proceso emocional básico para la gestión de las emociones, articulada desde el modelo de Educación Física y transferible a otros ámbitos educativos. Este proceso estructurado facilita una gestión emocional integral, fomentando un aprendizaje adaptativo y promoviendo un entorno educativo centrado en el desarrollo de competencias emocionales. A continuación, mostramos las fases de la propuesta teórico-práctica que integra los diferentes enfoques pedagógicos adaptados al contexto educativo y emocional. Este modelo, inspirado en los marcos Gross, Greenberg y Pérez-Pueyo, incluye las siguientes fases:

1. *Conciencia emocional y preparación inicial*: Inspirado en la “selección de la situación” de Gross y la “conciencia emocional” de Greenberg, esta primera fase se centra en preparar el ambiente emocional. A través de actividades de arranque breves, se provoca la experimentación del alumnado, permitiéndole tomar conciencia de sus emociones iniciales. El objetivo es que vivencien las emociones y entren en sintonía con el ambiente educativo.
 - En este momento es importante que se propongan dinámicas orientadas a vivenciar las emociones sobre las que girará la sesión.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

- Se propone en este caso, elegir una emoción básica como guía para la elección de la dinámica.
- 2. *Expresión emocional en la fase inicial:* Durante calentamiento, se anima al alumnado a expresar sus emociones en un entorno controlado, adaptando estrategias que promuevan la conexión y expresión segura. En este contexto, las actividades permiten que cada estudiante reconozca y exprese emociones a través de ejercicios grupales que estimulan la participación y generan un clima de confianza.
 - Es el momento de vivenciar de manera “controlada” o “dirigida” por el profesorado, experiencias concretas seleccionadas previamente.
 - Se aconseja la selección de diversas emociones asociada a la emoción básica que se trabaja en la sesión. Para ello se pueden utilizar recursos como las “galaxias de las emociones” de Bisquerra y Punset (2018) o la “Rueda de las emociones de Plutchik” (1980) tanto la circular como la cónica.
- 3. *Regulación emocional y adaptación en el desarrollo central:* En esta fase, se incorporan actividades “intencionadas” que desarrollen la habilidad de adaptar y regular las emociones. Inspirado en el “cambio cognitivo” de Gross y la “regulación emocional” de Greenberg, el alumnado participa en ejercicios expresivos que requieren ajuste emocional. Aquí, el docente puede aplicar la “pedagogía de los puntos” de Pérez-Pueyo, promoviendo una improvisación positiva que permita adaptarse a cambios emocionales y desafíos.
 - En la parte principal de la sesión se continua con las dinámicas dirigidas y controladas en este caso incidiendo en la experiencia personal e incorporando la ajena.
 - Se continúa con el vocabulario vinculado a las emociones con el objetivo de identificarlos en la experiencia propia y ajena.
- 4. *Transformación emocional a través de la reflexión y el cambio de perspectiva:* Inspirada en la “exploración y transformación emocional” de Greenberg, esta fase permite al alumnado reinterpretar sus experiencias. Ejercicios de dramatización y expresión corporal ayudan a transformar emociones negativas en constructivas,

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

empleando la autocompasión y el análisis para mejorar la autopercepción emocional.

- Una vez vivenciadas y reconocidas las emociones, se trata de buscar a través de la reflexión comunitaria propuestas de gestión emocional.
- Es el momento de ubicar en el cuerpo personalmente y compartido, donde se “sienten” las emociones. Como ayuda para guiar la reflexión puede servir investigaciones como la de Volynets, et al. (2020) que realiza un mapeo de una serie de emociones en el cuerpo.

5. *Construcción de significado y cierre reflexivo*: En el cierre, el alumnado integra y reflexiona sobre sus experiencias, creando un nuevo significado emocional en el contexto educativo. Inspirado en la “modulación de la respuesta” de Gross y la “reflexión final” de Pérez-Pueyo, este espacio facilita la comprensión de los aprendizajes emocionales, ajustando el autoconcepto del alumnado y fortaleciendo su capacidad para tomar decisiones futuras. Tras la reflexión se proporcionan técnicas, herramientas, dinámicas, ejercicios que ayuden a “dejar ir” la emoción, tomar distancia de ella.

Al final, este modelo debe permitir al alumnado el trabajo de emociones en el aula dotándolos de herramientas personales para:

- Reconocer la emoción que vive personalmente o reconocerla en otra persona.
- Ponerle nombre, ubicarla en el cuerpo y graduar la relevancia.
- Utilizar una estrategia para tomar distancia, “dejar ir” la emoción.

Con estas premisas podemos establecer un modelo estructural básico, presentado en forma de “ficha de sesión” o “esquema simplificado” en el que se incluyen indicaciones detalladas para trabajar las emociones en la práctica (Tabla nº. 2). Este modelo facilita la integración de la regulación emocional en el ámbito educativo potenciando el aprendizaje emocional y contribuyendo al bienestar integral del alumnado. Finalmente se han establecido 4 momentos vinculados al *Proceso Emocional Básico*: sentir la emoción, reconocerla, aceptarla y dejarla ir. Estos momentos se articulan de manera progresiva a lo largo de los tres habituales de la sesión educativa, de modo que la fase inicial favorece la toma de contacto emocional (sentir y reconocer), la parte principal permite profundizar en su aceptación mediante la experiencia corporal y la interacción, y

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

el cierre facilita la regulación consciente y la elaboración final de la experiencia emocional (dejarla ir). Se establecen tiempos aproximados, acordes con la organización propia del ámbito educativo, y se establecen pautas para su desarrollo en el aula.

Tabla n.º. 2. Modelo estructural "Ficha" para el trabajo de las emociones en el aula

ESTRUCTURA SIMPLIFICADA PARA EL TRABAJO DE LAS EMOCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	
SENTIR LA EMOCIÓN (5-10 minutos)	
Calentamiento	– Favorecer la activación progresiva del grupo y su disposición para la actividad posterior. – Vivenciar la emoción sin más y de manera espontánea.
RECONOCERLA (15-20 minutos)	
Parte Principal	– Juegos de interacción y/o competencia emocional. – Juegos de interacción y/o competencia emocional. ○Dinámicas para colocar la emoción en el cuerpo – Juegos de interacción y/o competencia emocional ○Verbalización / profundización
	– Juegos de interacción y/o competencia emocional ○Verbalización / profundización
	ACEPTARLA (15-20 minutos)
– Organizar emociones, acciones, relaciones, etc. – Asociar grupalmente experiencias a emociones. – Trabajo a través de la danza y/o la dramatización.	
DEJARLA IR (5-10 minutos)	
Vuelta a la Calma	– Búsqueda de equilibrio – Dinámicas de despedida – Finalizar la sesión de forma positiva, con una vivencia emocional agradable y predisposición para volver a participar. – Terminar con las emociones de: amor, felicidad y alegría.

Discusión

Con esta propuesta desarrollamos un modelo estructural teórico-práctico donde se muestran progresiva y secuencialmente las estrategias necesarias para la regulación emocional. Si bien este trabajo se basa en un análisis teórico-interpretativo y no en una validación empírica, la propuesta se sustenta en modelos ampliamente reconocidos en el ámbito científico y educativo. Cada uno de estos enfoques aporta elementos que conforman una estructura que permite al profesorado guiar el desarrollo emocional de su alumnado de manera progresiva y adaptada a las exigencias del ámbito educativo (Losada Puente, Mendiri, & Rebollo-Quintela, 2022). En este sentido, es importante recordar las competencias del profesorado y que su formación básica contempla contenidos

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

relacionados con aspectos psicológicos pero que no tienen la formación en psicología suficiente como para su abordaje especializado (Duncan-Villareal, 2022; García García, et al., 2021). Aun así, son contenidos que, como hemos indicado anteriormente deben ser abordados desde el ámbito educativo por lo que nuestra propuesta se ciñe al abordaje desde una perspectiva introductoria y superficial, proporcionando una visión general sin entrar en detalles profundos ni personificar, proporcionando estrategias básicas para la gestión emocional con la intención de establecer una base para futuros análisis. Es por ello, por lo que se reconoce la necesidad de futuras investigaciones que sometan el modelo a contrastación empírica en contextos reales de aula.

Sobre el análisis de las habilidades emocionales desde la percepción y expresión de las emociones hasta su regulación consciente se evidencia la importancia de integrar competencias emocionales en el ámbito educativo y como las teorías sobre regulación emocional y la educación física pueden contribuir a desarrollar una estructura para su trabajo (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Gutiérrez & Ruiz, 2009). La habilidad de percepción, evaluación y expresión de emociones es fundamental, ya que representa la capacidad de las personas para identificar sus propios estados emocionales, tanto en sus manifestaciones fisiológicas como cognitivas (Pellicer, 2015; Koole, 2009). Esta habilidad no solo permite a las personas reconocer y nombrar sus emociones, sino también expresarlas de manera oportuna y adaptativa, lo que es clave en contextos de interacción social y cooperación, particularmente en actividades físicas grupales (Gross, 1998; Leñador-Albano, et al., 2023; Mayer et al., 2008). La capacidad de expresarse emocionalmente de forma adecuada facilita el entendimiento y la cooperación dentro de los equipos, lo que puede mejorar tanto el rendimiento individual como el colectivo (Bar-On & Parker, 2000; Barba & Moreno, 2022).

Sobre la asimilación o facilitación emocional desempeña un papel crucial en la toma de decisiones, un proceso relevante en situaciones de esfuerzo físico donde las personas deben evaluar continuamente su estado emocional y adaptarse a él. Las investigaciones recientes indican que las emociones no solo afectan los procesos cognitivos en la toma de decisiones, sino que también modelan el comportamiento adaptativo (Izard, 2009; Tamir & Ford, 2012). En Educación Física, el estudiantado que desarrolla esta habilidad es capaz de reconocer y utilizar sus emociones para focalizar su

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

atención y optimizar sus decisiones, lo cual puede contribuir significativamente a su rendimiento. Las emociones, al dirigir la atención hacia información relevante, actúan como un filtro que mejora la efectividad en situaciones dinámicas y complejas (Fredrickson, 2013).

La comprensión y análisis de las emociones permite al alumnado a identificar, categorizar y reflexionar sobre sus emociones y las de los demás, habilidades clave para la empatía y la resolución de conflictos en el entorno educativo e incluso extraescolar. El etiquetado emocional no solo ayuda en la identificación de sentimientos, sino que permite la persona a predecir sus implicaciones futuras y tomar decisiones informadas (Lazarus, 1993). Estudios recientes sugieren que estudiantes con una alta capacidad para comprender sus emociones tienden a mostrar una mayor habilidad para adaptarse a los cambios y desafíos, algo fundamental en un contexto de actividad física que requiere flexibilidad y capacidad de adaptación (Greenberg & Paivio, 2000; Saarni, 1997).

Por otro lado, la regulación emocional aparece como una habilidad esencial, especialmente en contextos donde se enfrentan situaciones de estrés o competición. Esta habilidad implica no solo la apertura a experimentar emociones tanto positivas como negativas, sino también la capacidad para moderarlas o intensificarlas según las demandas de la situación (Gross, 1998; Thompson, 1994). Estudios recientes basados en revisiones sistemáticas confirman que la expresión corporal en Educación Física se asocia con la generación de emociones positivas como la autoestima, la motivación y la cohesión grupal, aunque señalan la ausencia de modelos pedagógicos estructurados que orienten de forma sistemática este trabajo emocional en la práctica docente (Casado Sánchez, 2026). Por lo tanto, la regulación emocional en la Educación Física es especialmente relevante para evitar o reforzar respuestas emocionales tanto positivas como negativas, inadecuadas o disruptivas que puedan afectar el rendimiento propio y el del grupo (Gross & Muñoz, 1995). Estudios como el de Tamir y Ford (2012) destacan que el manejo adecuado de las emociones puede contribuir a la resiliencia y mejorar la experiencia educativa en general.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El presente estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar el alcance del modelo propuesto. En primer lugar, se trata de una investigación

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

de carácter teórico-interpretativo, basada en una revisión documental hermenéutica, por lo que el modelo no ha sido aún sometido a procesos de validación empírica en contextos educativos reales. En segundo lugar, la propuesta se construye a partir de un muestreo teórico-intencionado de marcos conceptuales considerados nucleares por su capacidad explicativa y pedagógica, sin pretensión de exhaustividad ni de representación completa del campo.

Asimismo, aunque el modelo se presenta como transferible a distintos ámbitos educativos, su aplicación práctica requiere procesos de adaptación contextual que atiendan a las características del alumnado, del profesorado y del entorno educativo específico. En este sentido, futuras investigaciones podrían profundizar en su implementación mediante estudios de caso, diseños basados en la investigación (Design-Based Research) o intervenciones educativas que permitan analizar su utilidad, coherencia interna y efectos pedagógicos. Estas líneas de continuidad contribuirán a consolidar, matizar y enriquecer el modelo propuesto.

En definitiva, esta investigación ofrece un instrumento válido para el desarrollo de habilidades emocionales en el ámbito educativo desde un enfoque de la Educación Física que contribuye al desarrollo socioemocional del alumnado. La percepción, comprensión y regulación emocional no solo facilitan la adaptación del individuo al entorno físico y social, sino que también fomentan la capacidad de trabajar en equipo, tomar decisiones informadas y gestionar el estrés, contribuyendo así a una educación integral. Este enfoque responde a la necesidad de que los programas educativos incluyan una dimensión emocional que favorezca el bienestar y el éxito a largo plazo de los estudiantes (Bar-On & Parker, 2000; Greenberg, 2020; Tamir & Ford, 2012).

Conclusión

Definitivamente, la hermenéutica ha ofrecido una manera de comprender las emociones no como fenómenos aislados, sino como expresiones históricas y culturales que el estudiantado interpreta y resignifica en función de sus experiencias de vida. Así, el enfoque hermenéutico ha podido complementar la educación emocional al favorecer un diálogo reflexivo con las emociones desde múltiples perspectivas, facilitando una

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

comprensión dinámica de las mismas, superando una visión estática y reduccionista de la emocionalidad.

A partir de este posicionamiento teórico-metodológico se desarrolla una propuesta para el trabajo de emociones en el ámbito educativo: un modelo estructural teórico-práctico dividido en cuatro momentos de un proceso emocional básico para la gestión emocional: sentir, reconocer, aceptar y dejar ir, que se concibe como una guía orientativa para el profesorado interesado en planificar y estructurar el trabajo de las emociones en contextos educativos.

Este modelo no pretende sustituir intervenciones especializadas ni ofrecer una secuencia cerrada, sino proporcionar un marco pedagógico flexible y transferible, susceptible de adaptación a diferentes niveles educativos y realidades del aula. El modelo se presenta como una propuesta orientadora, abierta a procesos posteriores de contraste y desarrollo en contextos educativos reales.

Referencias

- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive and maladaptive emotion regulation strategies. *Behavior Research and Therapy*, 50(7-8), 493-501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.004>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). (2000). *La inteligencia emocional en la práctica: Manual para la evaluación y el desarrollo de la inteligencia emocional*. Paidós.
- Barba, C. M., & Moreno, E. (2022). Mejorando la tolerancia a la frustración desde la expresión corporal. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 13(75), 37-52.
- Barchard, K. A. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858. doi:10.1177/0013164403251333
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer. <https://elibro-net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/47962?page=19>
- Bisquerra, R. (2017). *Introducción a la educación emocional*. Editorial Síntesis.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Bisquerra, R. & Punset, E. (2018). *Universo de emociones* (3ª edición). PalauGea Comunicación

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>

Blázquez, D. (2021). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase*. Editorial INDE. <https://elibro-net.us.debiblio.com/es/ereader/bibliotecaus/174971?page=1>

Brackett, M.A., Mayer, J.D., & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387–1402. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00236-8)

Casado Sánchez, L. (2026). Influencia de la expresión corporal en la Educación Física para el desarrollo emocional de los adolescentes. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.1.12472>

Cejudo, J. & López, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>

Cherniss, C., & Adler, M. (2023). *Promoting Emotional Intelligence in Organizations*. Association for Talent Development.

Collado-Ruano, J. (2017). Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana. *Educación y Educadores*, 20(2), 229–248. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.4>

Contreras, O. (2021). *Didáctica de la educación física: un enfoque constructivista*. Editorial INDE.

Duncan-Villarreal, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131–141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., & Schellinger, K.B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2001). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Boletín de Psicología*, 70, 55-76.

Fredrickson, B.L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>

Gadamer, H.G. (1984). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (2ª ed., J. Gaos, Trad.). Ediciones Sígueme.

García García, M., Biencinto López, C., Carpintero Molina, E., Villamor Manero, P., & Huetos Domínguez, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>

García-Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología*, 15(2), 6-17. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14752>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Greenberg, L.S. (2016). *Terapia centrada en la emoción: Manual de tratamiento*. Editorial Desclée de Brouwer.

Greenberg, L.S. (2020). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.

Greenberg, L.S., & Paivio, S. C. (2000). *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Paidós

Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>

Gross, J.J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151-164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>

Gutiérrez, M., & Ruiz, L. M. (2009). Percepción de las competencias emocionales y su relación con la motivación y la práctica físico-deportiva en adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 17-32.

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Izard, C.E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.

<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163539>

Koole, S.L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.

<https://doi.org/10.1080/02699930802619031>

Lazarus, R.S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, 55(3), 234-247. <https://doi.org/10.1097/00006842-199305000-00002>

Leñador-Albano, V.M., Gragera-López, A.M., Córdoba-Caro, L.G., & Feu-Molina, S. (2023). Práctica deportiva e inteligencia emocional en jóvenes: Revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 23(1), 1-15.

<https://doi.org/10.6018/cpd.536391>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.

Lleixà, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Editorial Horsori.

López Cassà, E., & Bisquerra Alzina, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 30(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381>

Losada Puente, L., Mendiri, P., & Rebollo-Quintela, N. (2022). Del bienestar general al bienestar escolar: una revisión sistemática. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 28(1).

<https://doi.org/10.30827/relieve.v28i1.23956>

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K.S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503>

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P., & Sáenz-López, P. (2022). Emotions According to Type of Motor Task, Sports and Gender Experience. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148, 26-33.

[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2022/2\).148.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/2).148.04)

Pellicer, I. (2015). *NeuroEF. La revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Editorial INDE.

Pellicer, I. (2020). El lenguaje corporal ensalzado desde la neurociencia. En D. Cañabate Ortiz, J. Colomer Feliu & G. Arlandes (Eds.), *Movimiento y lenguajes transversales para aprendizajes saludables* (pp. 41-47). Graó.

Pérez-Pueyo, Á. (2010). *La expresión corporal a la luz de la sombra: una propuesta diferente del teatro de sombras en el marco del estilo actitudinal*. Editorial CEP.

Petiot, O., & Desbiens, J.F. (2022). Emotional experience of boys and girls and their perception of teacher's interpersonal behaviors: A sociocognitive perspective in physical education context. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(1), 57-65. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.01008>

Plutchik, R. (1980). *Emotion: Theory, Research, and Experience: Vol. 1. Theories of Emotion*. Academic Press.

Ricoeur, P., & Corona, P. (2010). *Del texto a la acción: ensayos de hermenéutica II* (2a ed. en español). Fondo de Cultura Económica.

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>

Romasz, T.E., Kantor, J.H., & Elias, M.J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89–103. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002>

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.

<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, 21(1), 45-63.

<https://doi.org/10.1023/A:1024474314409>

Sáenz, P., & Medina, A. (2021). La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía. *Investigación en la Escuela*, 104, 29-40.

<https://doi.org/10.12795/IE.2021.i104.03>

Salazar, E. & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios* 39(53), 17.

<http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.html#>

Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

[6CDG](https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG)

Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276–285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>

Sando, O.J., Kleppe, R. & Sandseter, E.B.H. (2021). Risky Play and Children's Well-Being, Involvement and Physical Activity. *Child Ind Res* 14, 1435–1451 (2021).

<https://doi.org/10.1007/s12187-021-09804-5>

Tamir, M., & Ford, B.Q. (2012). When feeling bad is expected to be good: Emotion regulation and outcome expectancies in social conflicts. *Emotion*, 12(4), 807-816. <https://doi.org/10.1037/a0024443>

Thompson, R.A. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59(2-3), 25-52.

<https://doi.org/10.2307/1166137>

Vaca, M. & Bores, N.J. (2005). *La lección de Educación Física en el tratamiento pedagógico de lo corporal: materiales de investigación-acción en distintos contextos educativos*. Editorial INDE.

Volynets, S., Glerean, E., Hietanen, J. K., Hari, R., & Nummenmaa, L. (2020). Bodily maps of emotions are culturally universal. *Emotion*, 20(7), 1127–1136.

<https://doi.org/10.1037/emo0000624>

Revisiones. Modelo estructural teórico-práctico para el trabajo de emociones en el ámbito educativo. Una mirada desde la Educación Física. Vol. 12, n.º 2; p. 1-26, abril 2026.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2026.12.2.12625>

Wright, P.M., Gray, S., & Richards, K.A.R. (2021). Understanding the interpretation and implementation of social and emotional learning in physical education. *The Curriculum Journal*, 32(1), 67-86. <https://doi.org/10.1002/curj.85>