

## Educación física emocional: incidencia de un programa sobre el bienestar subjetivo de alumnado universitario

### Emotional physical education: impact of a program on the subjective well-being of university students

\*Camila Retamal-Muñoz, \*\*Saioa Urrutia-Gutierrez, \*\*Izaskun Luis-de-Cos, \*\*\*Gurutze Luis-de-Cos, \*\*Silvia Arribas-Galarraga  
\*Universidad de Antofagasta (Chile), \*\*Euskal Herriko Unibertsitatea/Universidad del País Vasco (España), \*\*\*Universidad de Zaragoza (España)

**Resumen.** El contexto educativo universitario representa una serie de retos y desafíos que pueden afectar tanto la salud física como psicológica del alumnado. Esto destaca la necesidad de dar énfasis al fortalecimiento de los recursos propios, que permitan valorar las experiencias de manera positiva y aumentar la satisfacción con todos los aspectos de la vida. Así, el objetivo de esta investigación es analizar la incidencia de un programa de educación física emocional en el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios en formación inicial docente, desde los componentes cognitivo y afectivo-emocional. Se realizó un estudio cuasi-experimental con metodología mixta de diseño convergente o triangulación recurrente, con la participación de 229 estudiantes de dos universidades chilenas. Para medir el componente cognitivo se utilizó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS), realizando diferencia de medias pretest y posttest, con grupo control y grupo experimental. Para medir el componente afectivo-emocional se llevó a cabo la técnica de producción de información Focus Group al grupo experimental. Los resultados confirman que hay diferencias significativas entre los valores pretest y posttest entre el grupo experimental y el grupo control. A su vez, el estudiantado percibe un aumento de sus competencias emocionales y sentimientos positivos en el día a día. Por tanto, este estudio muestra la incidencia positiva de un programa de educación física emocional, en el bienestar subjetivo del estudiantado universitario.

**Palabras clave:** bienestar subjetivo, educación física, desarrollo cognitivo, desarrollo afectivo, estudiantes universitarios, formación docente.

**Abstract.** Educational university context represents a series of challenges that can affect students' physical and psychological health. This highlights the need to focus on the empowerment of one's own resources, which allow them to assess experiences in a positive way and increase satisfaction with life aspects. Thus, the aim of this research is to analyze the incidence of an emotional physical education program on the subjective well-being of university students in initial teacher training, considering the cognitive and affective-emotional components. A quasi-experimental with mixed methodology of convergent design or recurrent triangulation, was carried out with the participation of 229 students from two Chilean universities. To assess the cognitive component, the Satisfaction with Life Scale (SWLS) was used; performing pretest and posttest mean difference, with control group and experimental group. To measure the affective-emotional component, a Focus Group information production technique was used with the experimental group. The results confirm that there are significant differences in pretest and posttest values between the experimental group and the control group. The students, in turn, perceive an increase in their emotional competences and positive feelings on a daily basis. Therefore, this study shows the positive impact of an emotional physical education program on the subjective well-being of university students.

**Keywords:** subjective well-being, physical education, cognitive development, affective development, university students, teacher training.

Fecha recepción: 21-05-24. Fecha de aceptación: 17-09-24

Gurutze Luis-de-Cos  
gluis@unizar.es

### Introducción

En la actual sociedad del siglo XXI, su rapidez e inmediatez, presenta un reto a la sociedad en general y concretamente al ámbito educativo en todas sus etapas formativas. Particularmente en el contexto universitario, el alumnado se enfrenta a un gran número de desafíos en torno a la presión académica, la adaptación al cambio, las expectativas sociales y personales (Bergin y Pakenham, 2015). Esta etapa académica puede aumentar las posibilidades de afectar la salud física y psicológica en los estudiantes al experimentar altos niveles de estrés que, por un tiempo prolongado, podrían afectar su rendimiento académico (Silva-Ramos et al., 2020). En esta línea, investigaciones como las de Gómez et al. (2023) en estudiantes universitarios confirma que los recursos personales como el capital psicológico (PsyCap) actúan como mediadores del autocuidado y el engagement académico, es decir, el alumnado

con alto PsyCap valora los retos desde un estado positivo de bienestar y satisfacción. Para ello, contar con habilidades emocionales facilitará la capacidad de enfrentar estas nuevas experiencias, además de comprender y regular las propias emociones, lo que permitirá afrontar los procesos vitales de forma más abierta y positiva (Pérez et al., 2019). En el caso de la formación de futuros docentes, el proceso formativo ha de adaptarse a las diferentes particularidades y desafíos del contexto educativo actual (Rodríguez et al., 2019), lo que requiere dotar al alumnado de diferentes competencias que favorezcan, no solo su proceso de familiarización con la vida universitaria, sino también la adaptabilidad del futuro docente a las nuevas y diferentes situaciones profesionales (Urrutia-Gutierrez et al., 2022). La implementación efectiva de las competencias emocionales se ha abordado, progresivamente en el ámbito de la investigación educativa, desde una mirada que considera la importancia de los recursos propios con que

cada persona valora sus experiencias y todos los aspectos de su vida, en términos de satisfacción y felicidad (Cejudo et al., 2016; Pérez et al., 2019; Murillo y Rentería, 2023). Es así, como el componente emocional se asocia al bienestar subjetivo, que consiste en la evaluación que la persona hace de su calidad de vida desde su propia perspectiva subjetiva, valorando sus circunstancias en función de sus metas y permitiendo así conductas más prosociales y relaciones interpersonales de mayor calidad (Diener et al., 2018).

El bienestar subjetivo ha sido analizado desde dos grandes perspectivas: la cognitiva y la afectiva-emocional. Poniendo la atención en el componente cognitivo, se puede decir que es el resultado entre el balance de las expectativas y los logros, que ayuda a determinar la calidad de vida, denominada por distintos autores (Diener et al. 2018; Murillo y Rentería, 2023) como la satisfacción con la vida. Por otro lado, el componente afectivo-emocional se relaciona con la intensidad y frecuencia con que las personas experimentan emociones positivas y negativas (Mikulic et al., 2019). Estudios realizados a estudiantes universitarios, evidencian que altos niveles de inteligencia emocional muestran mayor satisfacción con la vida y fuentes de resiliencia, así como también aquellos estudiantes que presentan niveles más altos de satisfacción con la vida, creen poseer una adecuada capacidad de regular estados emocionales negativos y prolongar positivos, considerándose capaces de presentar respuestas adaptativas adecuadas ante situaciones adversas (Mikulic et al., 2010; Cejudo et al., 2016; Pérez et al., 2019). Ambos componentes del bienestar subjetivo no son independientes entre sí, investigaciones en estudiantes universitarios demuestran la utilidad de aplicar instrumentos diferenciados, para medir sus componentes afectivo-emocional y cognitivo, dado que el primero puede verse alterado por estímulos del momento; mientras que el segundo comprende aspectos más duraderos y de largo plazo (Peiró, 2006; Murillo y Rentería, 2023). Diener et al. (2018), en sus estudios más recientes describen la necesidad de ampliar el uso de metodologías que triangulen las redes causales del bienestar subjetivo.

El ámbito de la actividad física se reconoce como un marco propicio para desarrollar un adecuado equilibrio emocional, mejorar la relación positiva con los demás y adquirir los recursos necesarios para enfrentar escenarios de estrés y ansiedad (Hernández et al., 2018), donde el aprendizaje cooperativo y los juegos de colaboración y oposición, se presentan como una fuente de emociones positivas (Rabassa y Arumí, 2024; Sánchez-Molina et al., 2021) Se pueden encontrar intervenciones en edad escolar y universitaria que tienen por finalidad medir la inteligencia emocional a través de la práctica de actividad física (Navarro-Patón et al., 2013; Sánchez-Gutiérrez; Ladino et al., 2016). Sin embargo, estos estudios no orientan las actividades para la mejora de los componentes emocionales, miden si la actividad física, por el solo hecho de practicarla, influye en la inteligencia emocional, obteniendo resultados que indican cambios favorables en esta línea. Autores como Bisquerra (2012)

y Gilar-Corbo et al. (2019) señalan que los modelos de programas de intervención, con base en la experimentación, plantean el proceso de aprendizaje emocional de forma motivadora y atractiva. Exponiendo al mínimo la conceptualización teórica y poniendo el énfasis en la combinación cognitiva y vivencial (Bisquerra, 2010). Así, Pellicer (2011) implementa el concepto de *Educación Física Emocional*, que hace referencia al tratamiento de las emociones a partir de las competencias propias de la Educación Física y la acción motriz en la vida cotidiana, es decir, moverse para emocionarse y para emocionar.

De esta forma, intervenciones que comprendan una metodología adecuada que integre el trabajo de identificación de las emociones de los demás y la capacidad de identificar y comprender el impacto de los propios sentimientos sobre los pensamientos, supone un recurso notable en la búsqueda del bienestar subjetivo y la calidad de vida (Gilar-Corbo et al. 2019; Henríquez y Rodríguez, 2021).

Por todo lo comentado anteriormente y con objeto de añadir pruebas empíricas sobre las propuestas de intervención en educación emocional en la disciplina de la educación física, el presente estudio tiene como objetivo analizar la incidencia de un programa de educación física emocional en el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios en formación inicial docente, desde los componentes cognitivo y afectivo-emocional.

## Método

### Participantes

El método de muestreo de este estudio se realizó por conveniencia y contó con la participación de 229 estudiantes en total. El grupo experimental se compuso de 117 estudiantes de la Universidad de Antofagasta, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Física, mientras que el grupo control estuvo compuesto por un total de 112 estudiantes de la misma carrera, en la Universidad Autónoma de Chile. El total de estudiantes del grupo experimental y control se estableció una vez eliminados los y las participantes con errores de cumplimiento en el pretest y postest. Para la selección de la muestra se tuvo en cuenta diferentes criterios, y así consolidar una muestra comparable. La edad media del alumnado participante de este estudio se sitúa en 20.3 años (Universidad Antofagasta) y 20.7 (Universidad Autónoma). Además, todos y todas pertenecen a la carrera de pedagogía en Educación Física. Ambos programas académicos se desarrollan en los 3 mismos ejes: formación pedagógica, disciplinar e integral, con una duración de 10 semestres. Los planes de estudios de ambas universidades están acreditados por la Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), en el nivel avanzado, además ambas casas de estudio se acogen al sistema de gratuidad del estado chileno para el acceso a la educación superior. Finalmente, tanto al grupo experimental como al grupo control,

se les aplicó en el pretest el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) para medir el nivel de Inteligencia Emocional, lo cual no mostró diferencias significativas entre ambos grupos ( $p > 0.05$ ). Todos estos resultados, nos permiten concluir que ambos grupos cuentan con características similares y que por lo tanto son muestras comparables.

### **Diseño**

Se realizó un estudio cuasi-experimental de metodología mixta de diseño convergente o triangulación recurrente. En este tipo de metodología las fases de recolección de datos cuantitativos y cualitativos se llevan a cabo de manera simultánea y paralela, con el objetivo de integrarlas, siendo independientes la una de la otra, para combinar sus resultados e interpretar los hallazgos finales (Bagur-Pons et al., 2021).

Desde el enfoque cuantitativo se realizó un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupo control y experimental. El programa de intervención fue la variable independiente, mientras que la Satisfacción con la vida fue la variable dependiente.

Por otro lado, desde el enfoque cualitativo el presente estudio toma como referencia el paradigma hermenéutico-interpretativo, el cual trata de comprender la realidad conservando un pleno sentido de la cultura y sus peculiaridades dentro del fenómeno educativo (Morgan, 2019). Así mismo, la investigación se considera de carácter descriptivo transversal, dado que la toma de la información se realizó en un solo momento mediante los grupos focales o focus group (Castro y Miranda, 2019).

### **VARIABLES e INSTRUMENTOS**

Por un lado, bajo el enfoque cuantitativo y para la medición del componente cognitivo del bienestar subjetivo, se empleó la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) en su versión traducida y adaptada al español por Vázquez, Duque y Hervás (2013) de la realizada por Pavot y Diener (1993). Esta escala es un instrumento breve de cinco elementos, en escala Likert de valoración de 7 puntos, desde 1 como “muy en desacuerdo” y 7 como “muy de acuerdo”, con puntuaciones entre 5 y 35. Los datos normativos se clasifican de la siguiente manera: 31-35, muy satisfecho; 26-30, satisfecho; 21-25, un poco satisfecho, 20, neutral, 15-19, un poco insatisfecho, 10-14, insatisfecho, y 5-9, muy insatisfecho. Las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) como la fiabilidad, validez y capacidad para generar datos numéricos adecuados para el análisis estadístico, han sido verificadas en diversos estudios, siendo identificada como una herramienta adecuada para investigaciones cuantitativas, en diversas poblaciones y contextos (Álvarez-Merlano & Castro-Bocanegra, 2022; Delgado-Lobete et al., 2020; Vinaccia et al., 2019 y Zerpa et al., 2023).

Por otro lado, bajo el enfoque cualitativo y para la medición del componente afectivo del bienestar subjetivo, se llevó

a cabo la técnica de producción de información conocida como Focus Group, estimulando la reflexión en un espacio de confianza, para reconocer las creencias que poseen los participantes con relación al tema en cuestión (Mena y Méndez, 2009). Se conformaron cuatro Focus Group moderados por agentes externos a la investigación, quienes aplicaron en un tiempo estimado de 60 minutos el guion de preguntas orientadoras, validadas por expertos en el área y por el Comité de Ética en Investigación Científica de la Universidad de Antofagasta, Chile (CEIC-UA) bajo el número de folio 435/2023. El criterio de selección de la muestra (39 participantes de las diferentes cohortes) para el focus group comprende a estudiantes de pedagogía en educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Antofagasta, que hayan participado y finalizado el programa de educación física emocional. La conversación se desarrolló en tres partes abordando temas como: la utilidad y satisfacción de lo aprendido, su aplicabilidad en futuras prácticas docentes, la satisfacción con la vida, la competencia emocional, entre otras.

La tercera y última parte, utilizada en este estudio, se enfocó en el desarrollo de las emociones y su relación con el bienestar subjetivo, para evaluar el componente afectivo-emocional. A través de las siguientes preguntas.

- ¿Consideras que una formación profesional con espacios reflexivos en atención a las emociones contribuye a tu desarrollo personal y las relaciones con tu entorno social? ¿Por qué?
- Según tu experiencia personal ¿En qué situaciones de la vida diaria podrías aplicar el reconocimiento, uso y regulación de las emociones?

### **Procedimiento**

Para llevar a cabo la investigación, en primer lugar, se generó el contacto vía correo electrónico con las universidades seleccionadas en función de los criterios establecidos y definidos en el apartado de la muestra, a través de sus respectivos coordinadores o directores específicos de las carreras de pedagogía en educación física. Se presentaron los antecedentes de la investigación y, una vez confirmado su interés en participar, se determinaron las fechas y horarios para la toma de datos.

Antes de comenzar con la intervención, se informó previamente a los y las participantes de las características del proyecto. A todo el alumnado que aceptó colaborar se les solicitó que rellenaran el consentimiento informado. Posteriormente se llevó a cabo la aplicación pretest a los y las participantes asignadas a la condición experimental y control, que tenían una duración cercana a los 60 minutos. Las respuestas se asociaron a un formulario de Google, lo que permitió dar seguimiento a la cantidad de las respuestas ingresadas de forma inmediata, cautelando así la cantidad de respuestas versus el número de estudiantes del grupo encuestado.

Posterior a la toma pretest, se implementó el programa de

educación física emocional en el grupo experimental procurando, previamente junto a los docentes de las asignaturas, que las actividades no interfirieran con el logro de los resultados de aprendizaje y contenidos del curso. Después de la intervención, en la fase posttest se administró el mismo instrumento que en el pretest al grupo experimental y al grupo control. Así mismo, se realizó el focus group con el grupo experimental.

La investigación fue llevada a cabo conforme a cautelar los principios éticos que deben regir los estudios sociales aprobados por el Comité de Ética en Investigación Científica de la Universidad de Antofagasta, Chile (CEIC-UA) bajo el número de folio 435/2023 y en lo reseñado y explicitado en el código de Núremberg, declaración de Helsinki, CIOMS y según las pautas de Ezekiel J. Emanuel.

### **Intervención**

El programa de educación física emocional se basa en el Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales de Bisquerra (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007) y tiene un total de diez intervenciones. Las primeras cuatro corresponden a sesiones completas de 90 minutos y las seis restantes son intervenciones breves (20 a 30 minutos). El programa desarrolla de manera progresiva las competencias emocionales, partiendo desde la conciencia, regulación y autonomía emocional, hasta llegar a competencias de mayor complejidad como la competencia social y las habilidades de la vida diaria, mediante actividades prácticas recreativo-deportivas.

Los contenidos y objetivos incluidos en cada sesión fueron los siguientes:

- 1ª sesión: Introducción. Inteligencia emocional y sus modelos, educación y competencias emocionales. Objetivo: Reconocer y diferenciar los conceptos de inteligencia, educación y competencias emocionales, relacionándolos a su formación docente, la actividad física y la vida diaria.
- 2ª sesión: Reconocimiento y comprensión de las propias emociones y de los demás. Objetivo: Reconocer y comprender las emociones propias y de los demás mediante el desarrollo de la expresión corporal y la creatividad.
- 3ª sesión: Gestión de las emociones, habilidades de afrontamiento y tolerancia a la frustración. Objetivo: Desarrollo de las Regulación emocional, mediante actividades de carácter competitivo, en la actividad física.
- 4ª sesión: Comunicación Receptiva/Comportamiento pro-social y cooperación. Objetivo: Desarrollar la competencia social a través del trabajo cooperativo y en equipo para el logro de objetivos comunes, en la actividad física.
- 5ª sesión: Reconocimiento y comprensión de las propias emociones y de los demás. Objetivo: Reconocer y respetar las emociones en los demás y la propia, a través de la expresión de una vivencia emocional en el ámbito de la actividad física.

- 6ª sesión: Autogeneración de emociones positivas. Objetivo: Equilibrar las variables fisiológicas y ambientales para autogenerar emociones positivas, mediante el Mindfulness (yoga)

- 7ª sesión: Autoestima/Actitud positiva: Autoconfianza. Valorar las propias cualidades personales, expresar cualidades positivas de los demás y desarrollar una actitud positiva ante la vida y la práctica de actividad física.

- 8ª sesión: Comportamiento prosocial/Comunicación expresiva y receptiva. Objetivo: Potenciar la comunicación expresiva y receptiva para el desarrollo del comportamiento pro-social y de cooperación, en la actividad física.

- 9ª sesión: Tipos de comunicación: Asertiva, Pasiva y Agresiva. Experimentar las diversas formas de comunicación (asertiva, pasiva y agresiva) potenciando el uso de la comunicación asertiva, en la actividad física.

- 10ª sesión: Toma de decisiones. Objetivo: Desarrollar la capacidad de negociación para la consecución de retos conjuntos, en la actividad física.

### **Análisis de datos**

La incidencia del programa de educación física emocional en el bienestar subjetivo del alumnado, desde su dimensión cognitiva, se determinó como la diferencia entre las puntuaciones previas y posteriores en la aplicación de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). En primer lugar, la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, determinó que no todos los datos se distribuían normalmente, por lo tanto, se utilizaron pruebas no paramétricas. Se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras emparejadas para comparar los resultados del pretest y posttest en cada grupo mientras que el test Mann-Whitney U se utilizó para conocer si las diferencias en las percepciones de la satisfacción con la vida entre el grupo control y experimental. En todas las comparaciones, se utilizó el coeficiente de correlación ( $r$ ) como medida del tamaño del efecto. Siguiendo las pautas de Cohen (1988), un valor de  $r$  entre 0,1 y 0,3, indica un tamaño del efecto pequeño, entre 0,3 y 0,5, indica un tamaño del efecto medio, mientras que un valor de  $r$  de 0,5 o mayor significa un tamaño del efecto grande. Los resultados se analizaron mediante estadísticas descriptivas: media ( $M$ ) y desviación estándar ( $DE$ ).

Ahora bien, para el análisis de la dimensión afectiva del Bienestar Subjetivo, en relación a la incidencia del programa de educación física emocional, se estudió la información relativa al Focus Group a través del análisis cualitativo, mediante la metodología propuesta por Quivy & Campenhout (1992). Esta permite llevar a cabo un proceso de investigación en ciencias sociales de manera efectiva y sistemática. Tras la recogida de datos se llevó a cabo un análisis de contenido utilizando el *software* Nvivo (versión 14, lanzamiento 2023). Los datos fueron categorizados en dos ejes temáticos: Espacios Reflexivos emocionales para el desarrollo personal y social; y Utilidad del

trabajo emocional en el día a día. Posteriormente se establecieron categorías y subcategorías para cada eje, derivadas a partir de las temáticas frecuentes en la discusión de los cuatro Focus Groups y utilizando el método comparativo constante (Flick, 2004). El análisis inductivo y transversal, ha permitido la identificación de 5 categorías generales de análisis explicadas por sus respectivas subcategorías, de las cuales 3 comprenden el primer eje y 2 en el segundo eje temático.

Para la identificación y uso de las citas textuales desde las transcripciones originales, se utilizaron acrónimos. Por ello, se identifica a los y las estudiantes con el acrónimo (EST), se les asignó un número de participación y la última letra se corresponde con hombre (H), mujer (M) y no binario (NB).

## Resultados

### Resultados del Componente Cognitivo

La Tabla 1 muestra las puntuaciones pretest y postest para

el alumnado del grupo experimental (que desarrollaron el programa de educación física emocional) y el grupo control (que no desarrollaron el programa). En lo que respecta a las comparaciones en las puntuaciones pretest y postest, el grupo experimental evidenció un aumento en las medias postest (26,23) frente a la media pretest (25,47), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0.05$ ). Sin embargo, las diferencias entre las medias obtenidas en el pretest y postest del grupo control no representan diferencias significativas. El tamaño del efecto fue pequeño tanto en el grupo experimental ( $r = 0.04$ ), como en el grupo control ( $r = 0.03$ ).

Tabla 1.

Puntuaciones previas y posteriores al programa de educación física emocional

Grupo	Pre-Test		Post-Test		Wilcoxon Signed-Rank Test for Paired Samples	
	M	DE	M	DE	p-Value	Effect Size (r)
Experimental (n=117)	25,47	5,48	26,23	5,75	0.032	0.04
Control (n=112)	24,63	5,76	24,25	5,88	0.384	0.03
Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	p-Value		0.308		0.007	
	Effect Size (r)		0.1		0.16	

En cuanto a la comparación entre grupos (grupo control y grupo experimental), los resultados de la tabla 1 indican que no hay una diferencia significativa entre los grupos en las puntuaciones pretest ( $p = 0.308$ ). Al analizar las puntuaciones postest, se observa que existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en esta variable después del programa ( $p < 0.01$ ). El tamaño del efecto, que establece la magnitud de la diferencia entre los grupos para cada variable, demuestra un efecto pequeño ( $r = 0.1$ ) en la variable Pre-Satisfacción con la vida, mientras que en la variable Post-Satisfacción con la Vida, indica un efecto moderado ( $r = 0.16$ ).

### Resultados del Componente Afectivo-Emocional

Con relación al análisis cualitativo que deriva de los Focus Groups aplicados a los y las estudiantes del grupo experimental, en la siguiente tabla se hace referencia a las categorías y subcategorías que se agrupan en dos ejes temáticos. Las categorías y subcategorías explican cómo el alumnado valora la incidencia del programa de educación física emocional para su desarrollo personal, social y para acciones del día a día.

Tabla 2.

Dimensión: Espacios Reflexivos emocionales para el desarrollo personal y social

Eje Temático	Categoría General	Subcategorías	Frecuencia	Porcentajes
Espacios Reflexivos emocionales para el desarrollo personal y social	1. Crecimiento personal a través de las competencias emocionales.	1.1 Autodescubrimiento y aceptación de las emociones.	11	11,5%
		1.2 Impacto de las emociones en el comportamiento.	4	4,2%
		1.3 Desarrollo de un vocabulario emocional amplio.	4	4,2%
	2. Impacto de las relaciones interpersonales.	2.1 Relaciones interpersonales más satisfactorias.	10	10,4%
		2.2 Resolución de conflictos interpersonales.	4	4,2%
		2.3 Empatía y comprensión de las emociones ajenas.	10	10,4%
	3. Gestión de la propia salud mental.	3.1 Autocuidado emocional.	3	3,1%
		3.2 Resiliencia emocional.	5	5,2%
		3.3 Reconocimiento y manejo del estrés.	4	4,2%
	4. Comunicación emocional efectiva.	4.1 Expresión emocional efectiva.	11	11,5%
		4.2 Escucha activa y comprensión de emociones.	9	9,3%
		5.1 Normas de género la expresión emocional.	7	7,3%
Utilidad del trabajo emocional en el día a día.	5. Cambio de paradigmas.	5.2 Cultivo de la autenticidad emocional.	5	5,2%
		Total de citas	87	100%

En la categoría 1 el alumnado identifica la importancia de la reflexión personal y la autocrítica que experimentaron gracias al programa de educación física emocional. Consideran que la capacidad de analizar sus propias emociones y comportamientos es esencial para su crecimiento y desarrollo personal. En este sentido, señalan cómo la formación emocional les ayuda a descubrir, comprender y aceptar con mayor profundidad las propias emociones, incluyendo aquellas que les resultan más complejas, identificando patrones emocionales y descubriendo qué desencadena ciertas respuestas emocionales en ellos mismos.

“Con el programa siento que tengo una mejor capacidad para concentrarme en la emoción que verdaderamente estoy sintiendo. A veces siento que como el resto me percibe como una persona alegre, tengo como una responsabilidad de entregar alegría a los demás, a pesar de que muchas veces no la siento, aun así, trato de expresar esa alegría a los compañeros (EST-24-M)”.

A su vez, reconocen una preocupación e interés por comprender cómo sus emociones afectan sus acciones y comportamientos en diferentes contextos, tanto en su vida personal como en su futura profesión como docente, reconociendo la importancia de ser conscientes de sus propias emociones y de cómo estas pueden influir en sus interacciones con los demás.

“Al ser profesores de educación física estamos más propensos a que los estudiantes nos cuenten sus problemáticas y sus vivencias por la dinámica de nuestra clase, no vamos a hacer nunca psicólogos, pero tenemos que estar preparados emocionalmente para dar una respuesta que logra ayudar a nuestros estudiantes (EST-23-M)”.

Además, expresan un enriquecimiento en su repertorio de palabras y conceptos relacionados con las emociones, permitiéndoles expresar y comunicar sus sentimientos de mejor manera, facilitando la comprensión y la comunicación emocional con los demás.

“Yo paso todo el día en la universidad y me gusta estar aquí, me hace feliz, pero me di cuenta que, cuando llego a casa, no soy capaz de definir qué emoción siento. Ahora sé que puedo reconocerlas, conozco más tipos de emociones y eso me ayuda mucho a no andar tan pesado con mi mamá o tan irritable con mi familia (EST-26-H)”.

En relación a la categoría 2, el alumnado expresa cómo las competencias emocionales afectan las relaciones con otras personas. Esto incluye la capacidad de entender y manejar las emociones propias y ajenas para mejorar sus relaciones interpersonales y comunicarse de manera más efectiva en situaciones sociales y profesionales. Destacan la consecuencia positiva de aplicar la inteligencia emocional para mejorar la calidad de sus interacciones y conexión con los demás, cultivando relaciones más satisfactorias y armoniosas con amigos, familiares, colegas, entre otros.

“Somos seres humanos y estamos muy llenos de emociones, día a día estamos expresando de mejor o peor manera los

sentimientos que vamos teniendo frente a personas o situaciones y tenemos que saber expresar esas emociones, como una herramienta que nos servirá a lo largo de nuestra vida ya sea en lo laboral, en la relación con los amigos, con la familia (EST-16-M)”.

Los y las participantes también relacionan el impacto de la formación emocional en la resolución de conflictos, expresando su implicación en la capacidad de resolver desacuerdos y malentendidos de manera pacífica y constructiva, utilizando habilidades de comunicación y empatía.

“Mi mamá es algo “pesada” se enoja por todo, llega cansada del trabajo y se enoja con nosotros, siempre es lo mismo. Entonces yo un poco me acostumbré a eso, pero ahora puedo discriminar en que no es algo personal conmigo, sino que viene mal de afuera aunque se desquita conmigo. Aunque antes yo también me enojaba cuando ella se desquitaba, pero ahora incluso he llegado hasta hablar con ella y hacerle entender que si bien es molesta es por situaciones externas a mí. Siento que estas conversaciones con mi mamá le han ayudado a regular eso (EST-20-NB)”.

En esta misma línea, el alumnado señala que las relaciones interpersonales sólidas y significativas se basan en aspectos como la comprensión y la empatía emocional mutua. Además, el alumnado reconoce la capacidad de identificar las emociones de sus compañeros, amigos y familia, como una habilidad para conectarse emocionalmente con los demás. Esta identificación se realiza a través de su lenguaje corporal, expresiones faciales y/o la comunicación no verbal, demostrando comprensión y apoyo en diversas situaciones emocionales.

“Con la experiencia que tuve dentro del programa, antes yo no tenía tanto conocimiento sobre el mundo de las emociones, yo decía “si yo estoy bien y me siento bien, los demás también tendrán que estarlo”. Luego fui comprendiendo que yo podía estar bien, pero la persona de al lado no. Antes yo no lograba empatizar con los sentimientos de los demás, sentía que era problema de ellos. Ahora logro entender que todas las personas sentimos diferente a situaciones, clases, momentos y saber detectar eso para no tomárselo “personal”. Y no sólo he tenido que aplicarlo con mis compañeros sino también con mi familia, con mi pareja, con mis amigos, con todo en realidad (EST-30-H)”.

Los y las participantes expresan un aporte significativo de la intervención en la gestión de la propia salud mental (categoría 3), afirman haber desarrollado mayores habilidades para prevenir o reducir el riesgo de problemas de salud mental, como la depresión o la ansiedad, promoviendo un bienestar emocional más constante. En este tema, el alumnado plantea la importancia de la atención consciente de las propias necesidades emocionales, haciendo referencia a las acciones y hábitos para el autocuidado emocional.

“Estamos muy acostumbrados a que todo proceso tiene un término que se mide en si lo hiciste bien o lo hiciste mal, no hay otra opción y eso te lleva al límite donde tanto el cuerpo

como la mente tienen que estar al 100% y no nos damos el tiempo de preguntarnos si estamos bien o no. Pensar cuándo fue la última vez que compartí con mi familia y esas son las cosas más significativas. Por eso con una formación emocional significativa estas cosas se dejan menos de lado y uno valora más el esfuerzo que hace en el día a día (EST-37-H)".

El alumnado de la FID menciona la resiliencia emocional como la capacidad que han adquirido para recuperarse de las adversidades y mantener una actitud positiva frente a los desafíos emocionales que enfrentan no sólo en su vida académica, sino también personal.

"Personalmente el semestre pasado pasé por muchas cosas, muchas emociones, y sí en algunas situaciones siento que logré regularme emocionalmente y en otras definitivamente no y con todo este trabajo que hicimos me di cuenta que soy capaz de regular y reconocer mis emociones, pero no expresarlas bien. Puedo tener cara de pesado, pero no estoy enojado, estoy normal. Pero sí quiero hacer el esfuerzo de expresar mejor mis emociones, porque logré ver lo importante que es (EST-22-M)".

En esta misma categoría, el alumnado hace referencia a la relación positiva entre la formación emocional y la capacidad de identificar situaciones estresantes y aplicar estrategias efectivas para manejar el estrés como la gestión y regulación de las emociones.

"También me pasó con mi rendimiento académico, en algún momento quería desligarme de todo, [...] y con todo lo que he aprendido sobre emociones siento que pude sobrepasar ese momento difícil. Siento que me he podido transformar en otra persona, no en la persona ideal, pero que sí puedo ser más empático con las emociones de mis compañeros y enfrentar mejor las situaciones del día a día (EST-03-H)".

*Dimensión: Utilidad del trabajo emocional en el día a día.*

En la categoría 4 se observa que, el alumnado plantea el desarrollo de las habilidades comunicativas como una de las acciones cotidianas que han logrado mejorar gracias a la intervención emocional. La expresión emocional efectiva emerge del discurso de los y las participantes como la capacidad de comunicar de manera clara y adecuada sus propias emociones, pensamientos y sentimientos, así como también gestionar sus emociones en momentos de conflictos para comunicarse de manera respetuosa con los demás y llegar a consenso.

"En mi caso después del trabajo estoy cansada y no quiero escuchar a nadie, entonces ahí tengo que trabajar yo personalmente, evaluar la situación y decir "esto no es culpa de mis compañeros o del profesor" tengo sueño o hambre y no es responsabilidad de ellos, no puedo hablarles cómo se me da la gana (EST-12-M)". Dentro de esta categoría, el alumnado otorga un nivel similar de importancia a la capacidad para prestar atención y escuchar de manera activa lo que otros expresan, sobre todo a nivel emocional, para así comprender sus sentimientos y dar validez a sus perspectivas. "Siento que lo que aprendimos sobre emociones me ha ayudado a dejar de

pensar siempre en mí y ponerme en el lugar de la otra persona, hacer que se sienta valorada y escuchada, por qué muchas veces cuando una persona se siente mal se aparta sintiendo que va a ser un "cacho" para el equipo (EST-02-M)".

Otro aspecto destacable de este análisis es que algunos estudiantes señalan la necesidad de abandonar las creencias que sitúan a la expresión de las emociones en un papel de debilidad o falta de seriedad, tanto en la vida cotidiana como en el rol docente. Esta necesidad revela la importancia que hoy en día cobra el desarrollo de las competencias emocionales para la vida en general, superando los estereotipos de género que limitan la libertad emocional (categoría 5).

"Para nosotros los hombres hay un estigma que traspasa de generación en generación el típico "los hombres no lloran". A veces tenemos una mochila emocional que no nos deja reconocer ciertas emociones ya sea por vergüenza, miedo, orgullo, pero actividades y asignaturas como las que hemos vivido este semestre nos ayudan a entender que es un proceso de aprendizaje (EST-28-H)".

En relación con esta temática, los estudiantes reconocen y expresan la importancia de fomentar la autenticidad en la expresión emocional sin considerar las presiones del medio, creando ambientes de confianza, para expresar las emociones libres de juicios y críticas.

"Yo siento que al hablar de emociones a veces nos sentimos como vulnerables incluso al expresarlas [...] muchas veces la gente se incomoda cuando una persona quiere mostrar sus reales emociones frente a algo. Por eso, es importante que lo que hemos aprendido aquí en relación a las emociones, lo podamos aplicar, porque si no la vida se transforma en andar siempre con una careta a ser un personaje. Entender que todas las emociones son válidas, y que si afloran es por algo, que nos alertan para bien o para mal (EST-36-M)".

## Discusión y conclusiones

La intención de este estudio ha sido analizar la incidencia de un programa de educación física emocional en el bienestar subjetivo de estudiantes universitarios, futuros docentes, desde los componentes cognitivo y afectivo-emocional. Los resultados de este trabajo confirman que el programa llevado a cabo impulsó, en el grupo experimental, la mejora del bienestar del subjetivo.

Los resultados corroboran la eficacia del programa para la mejora de las habilidades cognitivas y afectivo-emocionales vinculadas al bienestar subjetivo, y ratifica los resultados de investigaciones previas (Gilar-Corbo et al. 2019; Henríquez y Rodríguez, 2021) que relacionan este tipo de programas con el aumento del bienestar subjetivo. La explicación a los resultados obtenidos por este programa puede fundamentarse desde la literatura especializada (Bisquerra, 2010; Pellicer, 2011), que propone técnicas donde la práctica y lo vivencial tomen mayor presencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con propuestas de actividades prácticas recreativas, cooperativas y

competitivas; propias del ámbito de la actividad física.

El componente cognitivo, estudiado a través de la satisfacción con la vida, ha mostrado un aumento en las puntuaciones obtenidas, después de la intervención. Estudios realizados en el área de la educación superior (Mikulic et al., 2010; Cejudo et al., 2016; Pérez et al., 2019), afirman que existe una estrecha conexión entre el componente emocional y la forma en la que las personas evalúan su vida de manera global, permitiendo al alumnado afrontar las situaciones del día a día de forma receptiva y positiva, aumentando la percepción de la satisfacción con la vida. Estas conclusiones, más los resultados obtenidos, permiten afirmar que una intervención para la mejora de la inteligencia emocional ayuda a que el alumnado se perciba más satisfecho con su vida.

Desde el componente afectivo-emocional, a través de las respuestas obtenidas en el Focus Group, se observa la influencia positiva de la intervención. Por un lado, el alumnado percibe un aumento de sus competencias emocionales, se relaciona mejor con su entorno y ve aumentado su crecimiento personal, experimentando un aumento en sus sentimientos positivos. En línea con estos resultados, Mikulić et al. (2019), y Rojas-Solís et al. (2022) exponen que la felicidad predomina cuando la experiencia afectiva positiva se sitúa sobre la negativa, siendo precursoras de estas los afectos positivos, la satisfacción con la vida, la autoestima, las relaciones interpersonales y la expresión emocional. Por otro lado, el alumnado declara que la intervención ayuda a desarrollar habilidades de autocuidado de la salud mental y una mejora en la gestión de sus emociones en momento de conflictos, promoviendo un bienestar emocional estable. Apoyando este resultado, Martínez-Lorca et al. (2023) y Pérez (2019), expone que contar con recursos personales suficientes para afrontar los estados emocionales negativos, puede contribuir a mejorar la percepción de la satisfacción con la vida y con ello, un balance global positivo del bienestar subjetivo.

En conclusión, se podría afirmar que el presente estudio revela resultados que contribuyen al aumento del bienestar subjetivo desde sus componentes cognitivo y afectivo-emocional en el alumnado universitario. En esta dirección, los resultados obtenidos son un aporte para promover el bienestar subjetivo y con ello aumentar los recursos personales como el capital psicológico que, conforme a lo señalado por Gómez et al. (2023), se desempeña como un mediador para aumentar el engagement académico de los estudiantes universitarios.

En otro orden de cosas, cabe comentar que, a pesar de los resultados favorables que aquí se presentan, este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, el diseño de la investigación es cuasiexperimental, ya que los grupos comparados pertenecen a cursos y universidades diferentes. Por lo tanto, se plantea como una futura línea de investigación realizar este estudio en un solo contexto. En segundo lugar, la duración a largo plazo de la intervención dificulta aislar los fac-

tores externos que podrían influir en los resultados. No obstante, esta investigación empírica, junto a estudios previos, invitan a pensar que las principales conclusiones de esta contribución son correctas: un programa de educación física emocional incide positivamente en el bienestar subjetivo.

### Agradecimientos

En este apartado nos gustaría agradecer al grupo de investigación ERRONKA (GIU21/047) de la Universidad del País Vasco, por su acogida y ayuda económica para la realización de este trabajo. Así como a los y las colegas de las universidades participantes del estudio que siempre estuvieron dispuestos a participar y ayudarnos en todo el proceso.

### Referencias

- Álvarez-Merlano, N. & Castro-Bocanegra, V. (2022). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en estudiantes de Trabajo Social. *Trabajo Social Global – Global Social Work*, 12, 111-133. <https://dx.doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.25079>.
- Bergin, A., & Pakenham, K. (2015). Estrés de los estudiantes de derecho: relaciones entre las exigencias académicas, el aislamiento social, la presión profesional, el desequilibrio entre estudio y vida y los resultados de adaptación en los estudiantes de derecho. *Psiquiatría, Psicología y Derecho*, 22 (3), 388-406. <https://doi.org/10.1080/13218719.2014.960026>
- Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances En Supervisión Educativa*, (16). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bagur-Pons, S., Rosselló-Ramon, M. R., Paz-Lourido, B., & Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>.
- Cañero-Pérez, M., Mónaco-Gerónimo, E., & Montoya-Castilla, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Castro, E. J., & Miranda, I. (2019). Experiencias desmotivacionales y motivacionales de estudiantes varones de ingeniería para estudiar matemáticas. El caso de la Universidad Andrés Bello en Santiago de Chile. *Formación universitaria*, 12(6), 83-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600083>
- Cejudo, J., Díaz, M., Losada, L., & Pérez-González, J. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil



- y primaria en atención a la diversidad. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 68, 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2. da ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Cueva-Luza, T., Jara-Córdova, O., Arias-González, O., Flores-Lino, F. A., & Balmaceda-Flores, C. A. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Inudi, Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología.
- Delgado-Lobete, L., Montes-Montes, R., Vila-Paz, A., Talavera-Valverde, M., Cruz-Valiño, JM, Gándara-Gafo, B., & Santos-del-Riego, S. (2020). Bienestar subjetivo en educación superior: Propiedades psicométricas de las escalas de satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva en estudiantes universitarios españoles. *Sustainability*, 12(6), 2176. <https://doi.org/10.3390/su12062176>.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2018). Advances and open questions in the science of subjective well-being. *Collabra: Psychology*, 4(1), 15. <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata y Paideia Galiza Fundación.
- Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón-Costa, L. (2019). Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. *Educación XX1*, 22(1), 161-187, doi: 10.5944/educXX1.19880.
- Gómez Borges, A., Peñalver, J., Martínez, I.M., & Salanova, M. (2023). Engagement académico en estudiantes universitarios. El rol mediador del Capital Psicológico como recurso personal. Academic engagement in university students. The mediator role of Psychological Capital as personal resource. *Educación XX1*, 26(2), 51-70. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35847>.
- Hernández Mite, K. D., Morán Franco, M. R., & Bucheli Bermúdez, B. A. (2018). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. *Revista Conrado*, 14(63), 159-163. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ladino, P. K., González-Correa, C. H., González-Correa, C. A., & Caicedo, J. C. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31-36.
- Luján-Henríquez, I., & Martín-Rodríguez, R. D. (2021). Variables socioemocionales y de atención plena en el bienestar subjetivo. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 281-292. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2182>
- Martinez-Lorca, M., Zabala Baños, M. C., Morales Calvo, S., Aguado Romo, R., & Martínez-Lorca, A. (2023). Salud mental, afecto y emociones en estudiantes universitarios españoles de Ciencias de la Salud y Ciencias Sociales (Mental Health, affect and emotions in Spanish university students of Health and Social Sciences). *Retos*, 49, 163–173. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.97652>
- Martín-Talavera, L., Mediavilla-Saldaña, L., Molero, D. & Gavín-Chocano, O. (2024). The effect of resilience on emotional intelligence and life satisfaction in mountain sports technicians. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 155, 1-9. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.01](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.01)
- Mikulic, I. M., Crespi, M., & Caballero, R. Y. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): Estudio de las propiedades psicométricas en adultos de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 26, 395-402.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C., & Cassullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de investigaciones*, 17, 169-178.
- Morgan, D. A. (2019). Learning in liminality. Student experiences of learning during a nursing study abroad journey: A hermeneutic phenomenological research study. *Nurse education today*, 79, 204-209. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.036>.
- Murillo Muñoz, J., & Rentería, M. F. (2023). Bienestar subjetivo y satisfacciones de dominios en estudiantes universitarios colombianos. *Interdisciplinaria*, 40(2), 245-263. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.15>
- Navarro-Patón, R., Castedo, I., & Basanta, S. (2013). Influencia de un programa de actividad física sobre aspectos psicológico en personas adultas. *TRANCES: Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 5(5), 443-466.
- Pavot, W., & Diener, E. (1993). Revisión de la Escala de Satisfacción con la Vida. *Evaluación psicológica*, 5 (2), 164–172. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>.
- Peiró, A. (2006). Happiness, satisfaction and socio-economic conditions: Some international evidence. *The Journal of Socio-Economics*, 35, 348-365. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2005.11.042>
- Pellicer, I. (2011). L'educació física emocional. *DocuSport*, 25 (Hivern 2011 • Primavera-Estiu 2012). 32-35.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1997). *Manual de investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa-Noriega editores.
- Rabassa Blanco, J., & Arumí Prat, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica (Emotions in the subject of Physical Education in adolescent students and teachers: Bibliographic review). *Retos*, 53, 489–507. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.102373>
- Rodríguez, J., Sanchez, R.F., Cruz, I.A., & Fonseca, R.T. (2019). Niveles de inteligencia emocional según género de estudiantes en la educación superior. *Revista Espacios*, 40(31), 26.

- Rojas-Solís, J. L., Méndez-Rizo, J., & Oyarzábal-Jiménez, M. L. C. (2022). Felicidad en estudiantes universitarios de América Latina: Una revisión sistemática. *Psicumex*, 12(1), 1–25. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.463>
- Sánchez-Gutiérrez, G., & Araya, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Sánchez-Molina, A., González-Martí, I., & Hernández-Martínez, A. (2021). Percepción del profesorado de educación física sobre el aprendizaje cooperativo y su relación con la inteligencia emocional (physical education teacher's perception of cooperative learning and its relation to emotional intelligence). *Retos*, 41, 735-745. doi:<https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.86198R>.
- Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75-83.
- Urrutia-Gutiérrez, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., & Arribas-Galarraga, S. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: diferencias entre mujeres y hombres. *Journal of Sport and Health Research*, 14(1).69-80.
- Vázquez, C., Duque, A., & Hervas, G. (2013). Satisfaction with life scale in a representative sample of Spanish adults: validation and normative data. *The Spanish journal of psychology*, 16, E82. <https://doi.org/10.1017/sjp.2013.82>
- Vinaccia, E., Parada, N., Quiceno, J., Riveros Munévar, F., & Vera, L. (2019). Escala de satisfacción con la vida (SWLS): análisis de validez, confiabilidad y baremos para estudiantes universitarios de Bogotá. *Psicogente* 22(42), 1-20. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3468>.
- Zerpa, C., Rodríguez-Montoya, C., Frías-Rodríguez, D. & De Castro Morel, R. (2023). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) y su aplicabilidad en estudiantes universitarios de la República Dominicana. Cuaderno de *Pedagogía Universitaria*, 20 (39), 121-131. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.490>.

#### Datos de los/as autores/as:

Camila Retamal-Muñoz  
Saioa Urrutia-Gutierrez  
Izaskun Luis-de-Cos  
Gurutze Luis-de-Cos  
Silvia Arribas-Galarraga

[camila.retamal@uantof.cl](mailto:camila.retamal@uantof.cl)  
[saioa.urrutia@ehu.eus](mailto:saioa.urrutia@ehu.eus)  
[izaskun.luis@ehu.eus](mailto:izaskun.luis@ehu.eus)  
[gluis@unizar.es](mailto:gluis@unizar.es)  
[silvia.arribas@ehu.eus](mailto:silvia.arribas@ehu.eus)

Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a  
Autor/a