

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

Jordi Rabassa Blanco, Joan Arumí Prat
Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (España)

Resumen. El bienestar emocional en el nuevo currículum educativo se considera un elemento definidor y principio pedagógico de la educación básica. Por esa razón, la educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como un elemento esencial del desarrollo integral de la persona. El principal objetivo de este estudio se centra en analizar las publicaciones científicas más recientes sobre cómo influyen e interactúan las emociones de los adolescentes de 11 a 19 años y en el profesorado en la asignatura de Educación Física. Para ello, a través de una revisión bibliográfica, se realizó una búsqueda específica de palabras clave en las bases de datos Scopus, Dialnet, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), APA PsycInfo, Directory of Open Access Journals (DOAJ) y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), donde se seleccionaron un total de 32 artículos. De estos, 28 pertenecían a la categoría de alumno y cuatro a la de profesor. Los estudios se clasificaron según el contenido emocional: inteligencia emocional, competencia emocional o percepción emocional. Las publicaciones analizadas muestran una relación positiva entre el bienestar emocional y la inteligencia emocional. Se recomienda el juego motor sin competición, de carácter cooperativo y de oposición, como buena fuente de emociones positivas. La percepción y atribución de las emociones viene dada por una serie de variables: la tarea motriz, el género, el centro educativo, el curso académico estudiado o la cultura y la experiencia deportiva previa.

Palabras clave: emociones, bienestar emocional, educación emocional, competencias emocionales, inteligencia emocional, percepción emocional, adolescentes, profesorado.

Abstract. Emotional well-being in the new educational curriculum is considered a defining element and pedagogical principle of basic education. For that reason, emotional education aims to enhance the development of emotional competencies as an essential element of the integral development of the person. The main objective of this study focuses on analyzing the most recent scientific publications on how emotions influence and interact with adolescents aged 11-19 and teachers in the subject of Physical Education. For this purpose, through a bibliographic review, a specific keyword search was carried out in the databases Scopus, Dialnet, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), APA PsycInfo, Directory of Open Access Journals (DOAJ) and Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), where a total of 32 articles were selected. Of these, 28 belonged to the student category and four to the teacher category. The studies were classified according to emotional content: emotional intelligence, emotional competence or emotional perception. The analyzed publications show a positive relationship between emotional well-being and emotional intelligence. Non-competitive, cooperative and oppositional motor play is recommended as a good source of positive emotions. The perception and attribution of emotions is attributed by a series of variables: motor task, gender, educational center, academic year studied or culture and previous sports experience.

Keywords: emotions, emotional well-being, emotional education, emotional competences, emotional intelligence, emotional perception, adolescents, teachers.

Fecha recepción: 18-10-23. Fecha de aceptación: 29-01-24

Jordi Rabassa Blanco
jordi.rabassa@uvic.cat

Introducción

Las emociones en la educación

En los últimos años, el término emoción ha generado un gran interés por su asociación con el bienestar (Callea et al., 2019), la salud (Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas et al., 2019), el desarrollo psicológico y la realización académica (MacCann et al., 2020) y laboral (Gómez-Pérez & Calleja-Bello, 2016) de los individuos. Esta relación de las emociones con la totalidad de los ámbitos de la vida de las personas las convierte en un constructo complejo y, por este motivo, resulta difícil abordar una definición al respecto. Sin embargo, la literatura científica ha llegado al consenso de que las emociones están compuestas de procesos psicológicos coordinados, que incluyen componentes afectivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionales y expresivos (Reeve, 2010). En general, se considera que una emoción "es un estado complejo del organismo caracterizado por una

excitación o perturbación que desencadena en una respuesta organizada, a causa de un evento externo o interno" (Bisquerra-Alzina, 2003, p.12).

Las emociones se encuentran en todos los ámbitos de nuestras vidas y en todas las etapas de la vida. Pellicer-Royo (2009) expone que la adolescencia es un período clave para el trabajo de las emociones, porque es un momento de gran evolución, cambios y crecimiento de las personas, debido a un aumento de ciertas hormonas sexuales que derivan en una serie de conductas sociales, sexuales y afectivas específicas. Durante el siglo XXI se ha producido un gran incremento de problemas derivados del estrés, la depresión, la baja autoestima, los trastornos alimenticios, entre otros, requiriendo de la necesidad de un trabajo específico sobre las emociones. En el informe sobre el "Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia" (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2022) se alerta de la importancia de la

salud mental en niños y jóvenes y la necesidad de actuar al respecto. Aún más, a causa de la pandemia de la COVID-19, en la que los adolescentes percibieron varios cambios en sus relaciones con familiares y amigos que se asociaron con síntomas depresivos elevados, síntomas de ansiedad y soledad (Rogers et al., 2021).

Es evidente que la educación debe ayudar a los adolescentes del siglo XXI a gestionar sus emociones. Las necesidades emocionales del alumnado de hoy en día pasan por sentirse seguro; establecer objetivos que supongan un reto (con variedad y sorpresa); sentirse único, especial, irreplicable, distinto; sentirse parte de algo (amigos, familia, entre otros); la percepción de un crecimiento personal continuo y la percepción que se está contribuyendo a causas nobles (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2007). Por eso, esta realidad actual genera un cambio en la tarea docente, que implica muchas más dimensiones sobre las que hay que saber cómo actuar. Hacen falta profesores formados a nivel emocional (Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2021), que enseñen a través de las emociones para formar alumnos íntegros y sanos que tengan ganas de aprender e implicarse en la vida (Pellicer-Royo, 2009).

La educación emocional (EE) es necesaria para el desarrollo integral del alumnado (Caballero-García et al., 2016) y es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Su finalidad es el desarrollo de la competencia emocional (CE) que contribuya a un mejor bienestar personal y social. Se entiende como EE el proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de la CE como elemento esencial del desarrollo humano, para capacitar para la vida y con el fin de aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra-Alzina, 2000) y optimizar el desarrollo integral de la persona (desarrollo físico, intelectual, moral, social, emocional, entre otros) (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2012). La evidencia de la importancia de la EE es la incorporación en el nuevo currículum (Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica) del bienestar emocional como un elemento definidor y principio pedagógico de la educación básica.

La EE es transversal y se puede trabajar desde todas las áreas del currículum. En este artículo abordamos el estudio de las emociones en educación física (EF). Esta materia constituye un terreno privilegiado para aprender a gestionar eficazmente las emociones en situaciones difíciles, percibidas como portadoras de amenazas (p. ej., llevar a cabo una actividad expresiva frente a los demás o afrontar el miedo al agua), desarrollando estrategias para hacerles frente y, poco a poco, que estas evolucionen; pasando de situaciones de amenaza a situaciones de éxito (Pellicer-Royo, 2015). Los contenidos trabajados en la EF, ya sean deportes como el baloncesto (Mujica-Johnson, 2021; Mujica-Johnson & Jiménez-Sánchez, 2021) o prácticas expresivas (Ruiz-Vico & Cifo-Izquierdo, 2021), proporcionan escenarios ideales para la enseñanza y el aprendizaje de las reacciones emocionales.

Investigaciones y contenidos de las emociones en la EF

El presente manuscrito realiza un análisis de las

publicaciones científicas más recientes sobre cómo influyen e interactúan las emociones en los adolescentes de 11 a 19 años y en el profesorado en la materia de EF. En este apartado se exponen algunas de las investigaciones publicadas sobre la temática, analizando brevemente que se ha realizado hasta ahora en tipologías de estudios de características similares.

Por un lado, Mujica-Johnson et al. (2017) tenían como finalidad analizar los estudios sobre las emociones en el contexto de las clases de EF, publicados en seis bases de datos de libre acceso desde el año 2010 al 2016. Los resultados mostraron que todos los artículos seleccionados se habían realizado en España. La percepción emocional (PE) fue el contenido que concentró mayor cantidad de trabajos, seguido por la CE y la inteligencia emocional (IE). Los resultados también mostraron cómo la revista que más estudios había publicado sobre el tema era: *EmásF, Revista digital de Educación Física*; y la perspectiva metodológica más utilizada fue la cuantitativa, seguida de la cualitativa y, finalmente, la mixta.

Por otro lado, Bermudez-Torres y Saenz-López (2019) tenían como objetivo principal conocer el estado de la EE en la materia de EF. A través de unos criterios de inclusión y búsqueda en una base de datos (Web of Science), y tras revisar 21 artículos comprendidos entre los años 2015-2017, obtuvieron una serie de resultados. Estos indicaron que se han realizado más investigaciones dedicadas al alumnado que a los docentes; además, de tratar en mayor grado a la EE como un fin en sí misma que como un medio o en relación con otras variables.

Dentro del mundo de la psicología, las dos definiciones más aceptadas sobre la IE son las de Goleman (1995) y Mayer y Salovey (1997) citados por Mayer (2004). Goleman (1995) define a la IE como la capacidad de reconocer los propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de gestionar correctamente las relaciones. En cambio, Mayer y Salovey (1997) citados por Mayer (2004) la entienden como la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye la habilidad para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones que faciliten el pensamiento, para obtener conocimiento emocional y para comprenderlas, así como regularlas reflexivamente de forma que promuevan tanto el crecimiento emocional como el intelectual.

Del constructo hipotético de IE deriva el desarrollo de las competencias emocionales, entendidas como otro constructo amplio que incluye varios procesos provocando una variedad de consecuencias. Bisquerra-Alzina (2003) entiende la CE como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada fenómenos emocionales y realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p.15). En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser (Bisquerra-Alzina, 2003). Además, deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad. Son un complemento

indispensable del desarrollo cognitivo sobre el que debería centrarse la educación (Bisquerra-Alzina & Pérez-Escoda, 2012).

Para terminar con este apartado se expone el concepto de PE. Dentro del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) citados por Mayer (2004) se define la PE como una habilidad a buscar. Los autores comentan que es la primera habilidad por desarrollar, ya que el resto de las competencias que integran la IE dependen de esta. De este modo, Mayer et al. (2016) mencionan que la PE comprende habilidades y capacidades como: identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas, discriminar expresiones emocionales precisas de las inexactas, comprender como se muestran las emociones en función del contexto y la cultura o expresar las emociones con precisión cuando se desee, entre otras habilidades. Mayer (2004) explica que en la percepción y expresión de las emociones la comunicación no verbal tiene un rol muy importante, mencionando que la capacidad para percibir con precisión las emociones en la cara o en la voz de otros proporciona un punto de partida crucial para una comprensión más avanzada de las emociones.

Vista la importancia de la EE para el desarrollo integral de las personas, se plantea una revisión bibliográfica en busca del siguiente objetivo general:

- Analizar las publicaciones científicas más recientes sobre cómo influyen e interactúan las emociones en los adolescentes de 11 a 19 años y en el profesorado en las clases de EF.

A su vez, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Comparar el contenido emocional de los artículos científicos seleccionados para la revisión.
- Categorizar los hallazgos sobre las emociones.
- Aportar una visión global de la temática y una perspectiva práctica a los docentes y otros agentes educativos.

Método

Este es un estudio descriptivo, relacional y comparativo de revisión bibliográfica diseñado para sintetizar la información científica disponible sobre el estado actual de la

influencia e interacción de las emociones en la asignatura de EF en estudiantes de 11 a 19 años y en su profesorado.

Durante la semana del 27 de febrero de 2023 se realizó una búsqueda estructurada en las siguientes bases de datos: Scopus, Dialnet, Web of Science, Education Resources Information Center (ERIC), APA PsycInfo, Directory of Open Access Journals (DOAJ) y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC). Se escogieron varias bases de datos para evitar sesgos de selección, y la búsqueda se limitó a artículos publicados en revistas científicas de los últimos cinco años (de enero de 2018 a febrero de 2023) en catalán, castellano o inglés.

Las palabras clave utilizadas para la búsqueda fueron: "emotions", "emotion", "physical education", "high school", "compulsory secondary school" y "secondary education", en lengua inglesa; y: "emociones", "emoción", "educación física", "educación secundaria", "secundaria", "educación secundaria obligatoria", en lengua castellana. A partir de esta terminología, y su combinación mediante operadores booleanos, se desarrollaron las búsquedas para la obtención de las publicaciones utilizadas en los resultados del presente trabajo. Para la discusión del manuscrito, la búsqueda también se amplió aplicando la estrategia de bola de nieve sobre los artículos encontrados.

Como puede verse en la Tabla 1, hay bases de datos donde se utilizó la búsqueda de palabras mediante una única ecuación. En cambio, en otras se fragmentó en partes. Esto se hizo para obtener unos resultados más precisos, ya que en algunas ocasiones el número de documentos encontrados resultaba demasiado extenso. Esto comportaba una dificultad y complejidad añadida a la hora de hacer una selección adecuada. En la base de datos de Dialnet se usó tanto la ecuación de búsqueda en inglés como en español. Esto se hizo así porque se comprobó que los documentos encontrados no eran los mismos si se utilizaba un idioma u otro. Por otro lado, en la base de datos DOAJ, aparte de los aspectos comentados con anterioridad, sólo se tuvieron en cuenta las palabras clave y sus sinónimos encontrados en los apartados de: "título", "resumen" y "palabras clave", y no en todos los campos, ya que si no el número de documentos era también demasiado extenso para el análisis.

Tabla 1.
Bases de datos consultadas, palabras clave y sinónimos de éstas y documentos identificados

Base de datos	Ecuación de búsqueda	Documentos identificados
Scopus	"emotions" OR "emotion" AND "physical education" AND "high school" OR "secondary education" OR "compulsory secondary school"	27
Web of Science	"emotions" AND "physical education" AND "high school"	22
Web of Science	"emotions" AND "physical education" AND "secondary education"	9
Web of Science	"emotions" AND "physical education" AND "compulsory secondary school"	0
Dialnet	"emotions" OR "emotion" AND "physical education" AND "high school" OR "secondary education" OR "compulsory secondary school"	32
Dialnet	"emociones" OR "emoción" AND "educación física" AND "educación secundaria"	15
Dialnet	"emociones" OR "emoción" AND "educación física" AND "secundaria"	32
Dialnet	"emociones" OR "emoción" AND "educación física" AND "educación secundaria obligatoria"	5
Education Resources Information Center (ERIC)	"emotions" OR "emotion" AND "physical education" AND "high school" OR "secondary education" OR "compulsory secondary school".	6
APA PsycInfo	"emotions" AND "physical education" AND "high school"	15
APA PsycInfo	"emotions" AND "physical education" AND "secondary education"	2
APA PsycInfo	"emotions" AND "physical education" AND "compulsory secondary school"	0
Directory of Open Access Journals (DOAJ)	"emotions" OR "emotion" AND "physical education" AND "high school" OR "secondary education" OR "compulsory secondary school"	23
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC)	"emotions" OR "emotion" AND "physical education" AND "high school" OR "secondary education" OR "compulsory secondary school"	85

Siguiendo el criterio utilizado por Mujica-Johnson et al. (2017), clasificamos los estudios diferenciando en tres contenidos: PE, IE y CE.

Criterios de inclusión

Los artículos seleccionados para la revisión bibliográfica debían de cumplir los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones en que la muestra fueran adolescentes de 11 a 19 años de cualquier tipo de instituto y sistema educativo sin tener ningún tipo de medida o soporte de atención a la diversidad, o profesorado de la asignatura de EF en las etapas educativas de ESO y Bachillerato (o equivalentes en caso de ser sistemas educativos diferentes al español). Nótese que puede haber estudios compuestos por ambos tipos de muestra, o solo una de ellas.
- Cualquier tipo de estudio relacionado con las emociones, tanto del profesorado como del alumnado, en la materia de EF en ESO y Bachillerato, y su influencia e interacción en las comentadas clases de la asignatura.

Criterios de exclusión

Se excluyeron todas las investigaciones que no cumplieran con los criterios de inclusión previamente mencionados. Por tanto, se excluyeron aquellas publicaciones que trataban sobre emociones en otras etapas o mezclaban etapas no incluidas en los criterios de inclusión (p. ej., muestras de alumnos de primaria o universitarios). Así mismo, quedaron excluidos estudios en que se trataban las emociones en otras materias de secundaria y/o alumnos no relacionados con las características comentadas con anterioridad.

Se excluyeron también las revisiones sistemáticas, las cartas a los editores, las editoriales, los libros, los artículos de opinión o los resúmenes de conferencias.

Finalmente, también se excluyeron los artículos que pudieran tener una conexión con otras materias. Por tanto, no se tuvieron en consideración las publicaciones que hacían referencia a la transversalidad de asignaturas o enseñanza globalizada.

Selección de los estudios y criterios de elegibilidad

Se planteó el diseño de un protocolo de recogida de datos que agrupaba las investigaciones según las emociones en las clases de EF y la influencia o interacción que tenían estas en el profesorado y el alumnado.

A continuación, se realizó un cribaje de los estudios. En primer lugar, se eliminaron los documentos duplicados. En una segunda elección se tuvieron en cuenta el título y el resumen de los estudios. En caso de duda, se dejaba la selección de la publicación dudosa para el tercer destrío. En este tercer cribaje, para poder incluir el estudio, se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión y exclusión y los elementos de la tabla PICOT, que sirve para realizar el sesgo de artículos mediante la formulación de una pregunta basada en cinco apartados: población o problema de interés (P), intervención (I), comparación (C), outcome (resultado) (O) y tiempo o tipo de estudio (T) (Peñaherrera-Oviedo & Soria-Viteri, 2015).

Todas las publicaciones inclusivas de la tercera selección se documentaron en formato tabla.

La recogida de datos de los estudios estaba compuesta por las siguientes variables:

- Estudio: autoría y año de publicación.
- Diseño: clasificación de las publicaciones según el tipo de investigación.
- Muestra e instrumentos: número de sujetos que participan en cada publicación, género, edad media, lugar en el que se lleva a cabo la investigación y materiales que se utilizan para recoger los datos.
- Contenido de las emociones: IE, CE y PE.
- Resultados: principales hallazgos de la influencia o interacción de las emociones en las clases de EF.

Protocolo de la revisión

De acuerdo con los criterios de la declaración PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*, en sus siglas en inglés), y tal como se observa en la figura 1, en el protocolo se incluyeron cuatro etapas: identificación, selección, elegibilidad e inclusión. Así, en la etapa de identificación se encontraron 273 artículos en las siete bases de datos buscadas, más siete registros adicionales en Google Académico (n total = 280). En la etapa de selección, se eliminaron los artículos duplicados (n = 82) y aquellos que no se consideraron relevantes mediante una revisión previa del título y del resumen del documento (n = 153). A continuación, en la etapa de elegibilidad, se excluyeron aquellos estudios de texto completo que no cumplieran con los criterios de inclusión y los requisitos de la tabla PICOT (n = 13). Esto nos dejó con 32 estudios que cumplían los criterios en la etapa de inclusión.

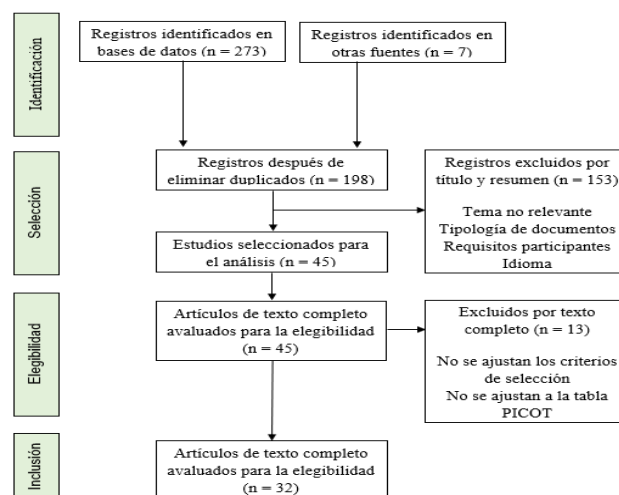


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de inclusión y exclusión de los artículos según la declaración PRISMA 2020. Adaptado de Page et al. (2021)

Resultados

Los resultados obtenidos se clasificaron según si los estudios hacían referencia al alumnado o a los docentes. Así,

de los 32 estudios incluidos, 28 pertenecían a la categoría de alumno y cuatro a la de profesor (ver tabla 2). A su vez, clasificamos los diferentes estudios según si el foco era en IE, CE o PE. En la categoría de alumno había 7 estudios relacionados con IE, 10 con CE, y 11 con PE. En la categoría de profesor 3 estaban relacionados con IE y 1 con PE. En las tablas 3, 4, 5 y 6 (ver anexo) se describieron las variables utilizadas para estudiar la influencia e interacción de las emociones en la materia de EF y en las etapas educativas de la ESO y el Bachillerato (o sus equivalentes en sistemas educativos diferentes al español).

Tabla 2.
Categorización de los artículos seleccionados en la etapa de inclusión

Alumnado	Inteligencia emocional	Fierro-Suero et al. (2019).
		Gómez-López y Granero-Gallegos (2020).
		Granero-Gallegos y Gómez-López (2020).
		Méndez-Giménez et al. (2019).
		Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas, et al. (2019).
	Trigueros, Aguilar-Parra, López-Liria, et al. (2019).	
	Usán-Supervía y Salavera-Bordás (2018).	
	Competencia emocional	Alonso-Roque et al. (2019).
		Falcón-Miguel et al. (2020).
		Founaud-Cabeza y Santolaya del Val (2018).
Løvoll et al. (2020).		
Mastagli et al. (2020).		
Percepción emocional	Molina-Andreu et al. (2021).	
	Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al. (2020).	
	Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al. (2020).	
	Román-Leal y García-Pérez (2020).	
	Trigueros et al. (2020).	
Docentes	Inteligencia emocional	Baños y Arrayales (2020).
		Fierro-Suero et al. (2021).
		Hortigüela-Alcalá et al. (2021).
		Mujica-Johnson (2021).
		Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2020).
	Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2021).	
	Competencia emocional	Redondo-Garrido et al. (2019).
		Sawicki y Görner (2018).
		Simonton, Garn, et al. (2022).
		Trigueros, Cangas, et al. (2019).
Zimmermann et al. (2021).		
Inteligencia emocional	Lee et al. (2019).	
	Petsos y Gorozidis (2019).	
	Washburn et al. (2021).	
Competencia emocional	Simonton, Shiver, et al. (2022).	

Como se discutirá de manera extensa en la discusión, los datos de los diferentes estudios indicaban de manera general que una IE más elevada estaba relacionada con una mayor regulación emocional, motivación intrínseca y rendimiento académico. Por otro lado, los resultados de las investigaciones de la CE de los estudiantes indicaban que, según la tipología de juego, el género, la presencia o ausencia de competición y el estilo de enseñanza y evaluación, las situaciones motrices daban lugar a un tipo de emociones u otras. De la misma forma, en la PE se observaba como esta está condicionada por una serie de variables relacionadas con el contexto y el entorno de los adolescentes y el profesorado.

Cabe destacar que, tal como se observa en la figura 2, hay cierta variabilidad en el enfoque metodológico que se utiliza en los diferentes estudios. El enfoque metodológico predominante es el cuantitativo ($n = 26$, el 81%), seguido del cualitativo ($n = 5$, el 16%) y, finalmente, el mixto ($n = 1$, 3%).

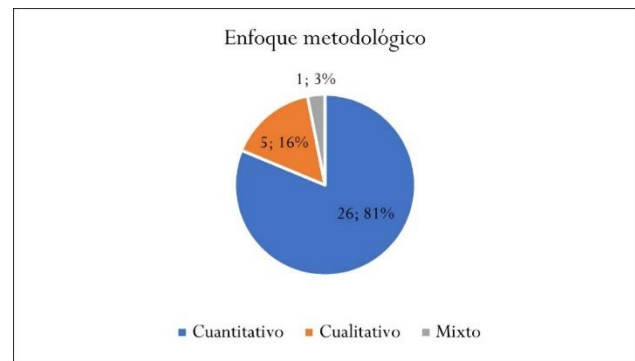


Figura 2. Distribución del número de estudios en función de su enfoque metodológico

Discusión

La discusión se ha estructurado alrededor de los contenidos emocionales (IE, CE y PE) que aparecen en los artículos.

Inteligencia emocional (IE)

Como se describe en los resultados, los datos parecen indicar que una IE más elevada se relaciona con una mejor regulación emocional (Usán-Supervía & Salavera-Bordás, 2018; Gómez-López & Granero-Gallegos, 2020) de las emociones positivas y negativas (Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas et al., 2019), así como con una motivación intrínseca hacia la escuela (Usán-Supervía & Salavera-Bordás, 2018). Además, se observan valores significativamente más altos de satisfacción con la vida (en consecuencia, con las clases de EF) y correlaciones positivas con el rendimiento académico (Fierro-Suero et al., 2019). En la misma línea, el metaanálisis de Manimozhi y Srinivasan (2018) revela una relación significativa entre el rendimiento académico del estudiante y la IE. Sin embargo, Toscano-Hermoso et al. (2020) afirman que no puede concluirse que el rendimiento académico esté relacionado con la IE, pero sí encuentran una relación entre esta última y el bienestar emocional.

Los resultados de Gómez-López y Granero-Gallegos (2020) muestran que los adolescentes con mayor necesidad de relacionarse tienden a desarrollar una IE más elevada, al tiempo que demuestran una adecuada moderación y regulación emocional. Estos hallazgos son similares a los de Méndez-Giménez et al. (2018) y Callea et al. (2019), que demuestran una asociación positiva y significativa entre la necesidad de relación con los demás y las tres dimensiones emocionales que integran la IE.

En lo referente a las variables género y edad, hay que destacar la escasez, ambigüedad y disparidad de resultados en diferentes estudios, sin encontrar una explicación clara y precisa al respecto. Por un lado, Granero-Gallegos y Gómez-López (2020) encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p < ,0001$) en la atención emocional, siendo las chicas las que obtienen puntuaciones más altas, mientras que los chicos muestran mayor motivación autodeterminada. Por otro lado, Fierro-Suero et al. (2019)

manifiestan que los chicos obtienen puntuaciones medias más altas y, a su vez, diferencias estadísticamente significativas ($p < ,05$) en autonomía, competencia, regulación identificada e introyectada; en cambio, las chicas destacan en inteligencia interpersonal. En contraste, Méndez-Giménez et al. (2020) no encuentran diferencias significativas según género y edad.

Según Trigueros, Aguilar-Parra, Cangas et al. (2019) las emociones positivas predicen positivamente la automotivación hacia las clases de EF y la resiliencia, y esta última revela positivamente la automotivación. Ngui y Lay (2020) también señalan que la IE, la autoeficacia y el bienestar subjetivo explican la resiliencia con precisión y relevancia predictiva, aunque se debe destacar que su muestra difiere de la aquí estudiada, ya que eran docentes en formación. Usán-Supervía et al. (2022) revelan correlaciones significativas entre la autoeficacia, la resiliencia y el rendimiento académico, resaltando el papel fundamental de la automotivación, la autoeficacia o la resiliencia en el desarrollo psicológico y personal de los alumnos, así como para evitar el abandono escolar y mejorar el rendimiento y la experiencia académica de los discentes. Además, la IE también actúa como predictor positivo de las estrategias metacognitivas (Trigueros, Aguilar-Parra, López-Liria, et al., 2019).

A modo de resumen, se puede concluir que los estudiantes que desarrollen mayores niveles de IE pueden, a priori, gestionar situaciones y emociones inesperadas y adversas mejor que los que tienen puntuaciones más bajas. Esto puede verse en el metaanálisis de MacCann et al. (2020), que después de examinar 158 estudios con 42,529 participantes de diferentes culturas y niveles educativos, concluyó que, independientemente de la edad, los individuos que tienen una IE más alta obtienen calificaciones académicas más altas que el resto de los estudiantes.

En cuanto a la IE de los docentes, Lee et al. (2019) sugieren que una mayor IE puede reducir el agotamiento emocional, limitando la influencia de las emociones desagradables. No obstante, este agotamiento emocional a menudo viene determinado por un estrés de roles, que a su vez reduce el compromiso afectivo (Washburn et al., 2021). Así pues, puede extraerse, hasta cierto punto, que la formación en IE podría ayudar a combatir los efectos del agotamiento emocional y apoyar el compromiso afectivo. Sin embargo, el conflicto de roles y la sobrecarga de trabajo son probablemente factores ambientales que requieren modificaciones ambientales; por lo tanto, solo constituye una pieza del rompecabezas para mitigar el impacto del estrés en el agotamiento emocional y el compromiso afectivo.

Otro factor importante en la percepción y expresión de las emociones es la comunicación verbal y no verbal. Petsos y Gorozidis (2019) demuestran que la capacidad de los docentes para entender y comunicar de forma natural sus emociones es de gran importancia para la calidad de las interacciones profesor-alumno. Existen evidencias empíricas que apoyan la importancia de desarrollar recursos personales y sociales, es decir, de IE y de relación profesor-alumno, para favorecer una mejor relación entre estos dos agentes

educativos, especialmente en adolescentes con baja IE, y así impactar positivamente en su bienestar emocional y rendimiento académico (Chamizo-Nieto et al., 2021).

Competencia emocional (CE)

En esta categoría se incluyen estudios que relacionan las emociones con la situación-acción motriz o la tipología de la sesión. En referencia a la tipología de juego, Alonso-Roque et al. (2019) y Falcón-Miguel et al. (2020) mencionan que los juegos motores y, en general, las acciones motrices generan y potencian la intensidad de las emociones positivas (Alonso-Roque et al., 2019; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020; Molina-Andreu et al., 2021). Estudios como el de Falcón-Miguel et al. (2020) muestran diferencias significativas en función de la tipología y agrupación de los juegos, con los juegos cooperativos generando niveles mayores de intensidad de emociones positivas en comparación con los juegos psicomotrices, que provocarían niveles menores de bienestar emocional. En cambio, otros estudios como el de Molina-Andreu et al. (2021) no encuentran diferencias ni en función de la tipología ni de la agrupación de los juegos. Estas divergencias pueden deberse a los diferentes enfoques metodológicos llevados a cabo en los diferentes estudios.

A partir de los datos obtenidos, se puede afirmar que los juegos motores generan una mayor intensidad de emociones positivas que negativas en los estudiantes, observándose diferencias en función del juego motor y convirtiéndose en un predictor importante de la vivencia emocional. Por esta razón, una acción motriz no solo provoca en los participantes (con independencia de la edad y del nivel educativo) una experiencia motriz per se, sino también una experiencia emocional (Lavega et al., 2013; Duran-Delgado et al., 2014; Muñoz-Arroyave et al., 2014; Oiarbide-Goikoetxea et al., 2015; Duran & Costes, 2018).

Respecto al género, Alonso-Roque et al. (2019), Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al. (2020) y Molina-Andreu et al. (2021) no encuentran diferencias significativas en la intensidad de las emociones relacionadas con la acción motriz, ni en las relaciones motrices durante el juego (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020).

En cuanto a la competición, Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al. (2020) comentan que los juegos sin competición generan un mayor bienestar emocional, especialmente los juegos cooperativos sin competición. En términos de intensidad emocional, Molina-Andreu et al. (2021) y Duran y Costes (2018) encuentran una mayor intensidad de las emociones negativas en contextos de competición. En cambio, no encuentran diferencias significativas en la intensidad de las emociones positivas, ya sea con competición o sin ella (Molina-Andreu et al., 2021). No obstante, Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al. (2020) sí que encuentran que las emociones positivas son más intensas que las negativas, con independencia de si existe o no competición. Finalmente, Duran-Delgado et al. (2014) señalan una distinción según si los juegos son psicomotrices o sociomotrices. Sus resultados muestran que la

introducción de la competición incrementa la intensidad de las emociones positivas en los juegos psicomotores y los valores de las emociones negativas en los juegos sociomotores.

La distinción entre juegos socio- y psicomotores también se ha establecido como relevante en lo que a CE se refiere. Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al. (2020) muestran que el efecto de los juegos sociomotores sobre la intensidad de las emociones positivas es superior a la experimentada durante los juegos psicomotores, coincidiendo con otros estudios (Lavega et al., 2014; Duran et al., 2015; Gea-García et al., 2017), y especialmente en los juegos de oposición (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al., 2020) en comparación con el resto de las tipologías de juegos (psicomotrices, cooperación y cooperación-oposición) (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020). No obstante, sin relación alguna respecto a las emociones negativas (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020). De esta forma, nuevamente, se encuentran resultados dispares. Probablemente, esto se deba a los enfoques metodológicos y a los diseños de estudio utilizados, entre otras variables y factores que pueden influenciar.

Los enfrentamientos deportivos también parecen influir en las emociones, como señalan Founaud-Cabeza y Santolaya del Val (2018). Estos autores encuentran que la puntuación media de las emociones positivas en los enfrentamientos individuales es superior a los colectivos, aunque estos datos deben interpretarse con prudencia debido a la limitación de única sesión por enfrentamiento, siendo probablemente insuficiente.

De forma general, las clases de EF producen diferencias estadísticamente significativas en la disminución del número ($p < 0,001$) y de la intensidad ($p < 0,05$) de las emociones negativas (Román-Leal & García-Pérez, 2020) y un incremento de la intensidad de las positivas ($p < 0,001$) (Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al., 2020; Román-Leal & García-Pérez, 2020). Según Román-Leal y García-Pérez (2020) el tipo de sesión llevada a la práctica no afecta al número y a la intensidad de emociones positivas experimentadas por el alumnado. En cambio, las clases dirigidas generan más emociones negativas respecto a otros tipos de sesiones estudiadas. Además, también observan que, según el estilo de enseñanza empleado y el nivel educativo, existen diferencias significativas en cuanto a la percepción del número e intensidad de emociones positivas y negativas; obteniendo que los discentes de mayor edad de la secundaria (4.º de la ESO) aumentan el número de emociones positivas con estilos de enseñanza cognoscitivos. Resultados similares encontraron Lebrero-Casanova et al. (2019), donde después de analizar a estudiantes de Bachillerato (edad media de 16,54 años), concluyen que el uso de estilos de enseñanza participativos, así como el aprendizaje cooperativo, mejoran la regulación emocional, la relación con los demás y la autoestima. Por lo tanto, se puede afirmar que la CE aumenta con aquellos estilos de enseñanza donde el alumnado participa de forma más autónoma.

En referencia al tipo de evaluación utilizada, Mastagli et

al. (2020) presentan que, según en el momento en que se lleva a cabo la evaluación, existen cambios en el nivel del rendimiento académico y el estado de ansiedad que provoca la evaluación, encontrando que el nivel de rendimiento incrementaba significativamente ($p = ,002$) en la evaluación sumativa; sin embargo, se mantuvo igual en la evaluación formativa. Por el contrario, el estado de ansiedad con la evaluación formativa mejoraba significativamente ($p = ,006$), mientras que con la evaluación sumativa no se observaron cambios al respecto. En esta línea, Lentillon-Kaestner et al. (2018) citados por Mastagli et al. (2020) demuestran que los alumnos sin calificaciones trabajan con menos estrés.

En resumen, el juego motor, y en particular las situaciones motrices, son unos recursos interesantes para los docentes de EF a la hora de potenciar el desarrollo de las competencias motrices y socioemocionales, puesto que son una fuente de emociones. Sin embargo, las diferentes reacciones emocionales pueden depender del tipo de actividad, el género, la presencia o ausencia de competición y/o el tipo de estilo de enseñanza y evaluación utilizados.

Percepción emocional (PE)

La adolescencia se caracteriza por ser un punto de inflexión en la vida de los estudiantes, ya que experimentan toda una serie de sentimientos y emociones que pueden llegar a provocar una gran influencia en su identidad, tanto en el ámbito académico como en otros ámbitos de su vida. Baños y Arrayales (2020) resaltan la importancia de planificar y diseñar sesiones de EF con un enfoque hacia el aprendizaje que incluya la aprobación y reconocimiento social, y con objetivos enfocados a la superación de uno mismo y adquisición de nuevas habilidades, sin necesidad de compararse con el resto de los compañeros. Autores como Baños et al. (2017) subrayan la importancia de que los discentes se diviertan y se sientan satisfechos en las clases, para así mejorar su rendimiento académico y su satisfacción con la escuela y la vida. Por lo tanto, para prevenir el absentismo en las aulas y el abandono escolar, parece fundamental proponer sesiones interesantes y creativas y evitar las que puedan resultar o percibirse como más monótonas y aburridas. Esto es así porque un clima positivo orientado a las tareas tiene una fuerte relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, impulsando un mejor funcionamiento y amortiguando las experiencias de frustración (García-González et al., 2019).

El clima en el aula también se ha mostrado como un predictor de las emociones experimentadas por el alumnado, sobre todo de las dimensiones de satisfacción y participación y de relación con el profesor, pero no en la relación entre iguales. Esto puede deberse a que emocionalmente a los alumnos les afecta más tener el apoyo del profesorado que el de sus compañeros (Fierro-Suero et al., 2021). De esta forma, variables como el placer, la vergüenza o el clima cariñoso pueden predecir la participación de los estudiantes en las clases de EF (Simonton, Garn, et al., 2022).

En cuanto a las experiencias que tienen los adolescentes

en la materia de EF, Hortigüela-Alcalá et al. (2021) analizan las percepciones de las chicas que han tenido experiencias negativas con la mencionada asignatura. Sus resultados muestran que las experiencias negativas se relacionan con una imagen corporal negativa, un deterioro del rendimiento físico y problemas de relación social con sus compañeros. En concordancia con algunos de estos resultados, Bukowski et al. (2019) mencionan que el autoconcepto de las chicas suele ser inferior al de los chicos, sobre todo en variables como la percepción de la imagen corporal. En esa misma línea, Kerner, Kirk, et al. (2018) indican que los estudiantes que están más satisfechos con su cuerpo perciben la EF como más estimulante. Por lo tanto, los profesores de EF deberían centrarse en mejorar la PE de los alumnos en este aspecto, para así apoyar el desarrollo de la satisfacción corporal (Kerner, Haerens, et al., 2018); especialmente sabiendo que la adolescencia se caracteriza por ser una etapa en busca de la personalidad, la identidad y la aceptación de los demás (Cicognani & Zani, 2010). Además, hay que tener en cuenta que, actualmente, las redes sociales también juegan un rol importante, ya que suelen agravar la percepción que tienen las chicas de su cuerpo, debido a que un gran número de mujeres influyentes lo muestran día tras día en las pantallas (Camacho-Miñano et al., 2019).

La percepción y la atribución del alumnado sobre las emociones para el bienestar subjetivo durante la práctica deportiva en la asignatura de EF depende de diferentes variables como la tarea motriz, el género o el centro educativo. En un estudio con baloncesto, Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2021) identificaron que la competición, el trabajo en equipo, las metas que presentan las tareas con oposición, la calidad de los ejercicios técnicos y las acciones coeducativas de las tareas sin oposición son códigos que se atribuyen a las emociones positivas para el bienestar subjetivo. En cambio, la competencia con los demás se relacionan con la percepción de las emociones negativas (p. ej., miedo, inseguridad, nerviosismo) (Mujica-Johnson, 2021), entre otros factores, como el modelo tradicional de la enseñanza deportiva, el no agrandar la práctica del baloncesto, o la presencia o ausencia de experiencia deportiva previa (Mujica-Johnson, 2021). Por esta razón, autores como Miralles-Pascual et al. (2017) señalan que sería ideal que durante las sesiones de EF todo el alumnado pudiera experimentar todo tipo de emociones, pero en especial el placer que produce conseguir un triunfo en la práctica deportiva.

En cuanto al género, las chicas asocian el aburrimiento a la monotonía que significa la práctica de habilidades motrices técnicas (Mujica-Johnson, 2021), y valoran más el aprendizaje de valores interpersonales (como la solidaridad o la justicia); en cambio, el género masculino le da mayor relevancia al ejercicio motor (Mujica-Johnson & Jiménez-Sánchez, 2020), y suelen valorar más la competencia motriz y el beneficio de tener un buen nivel de habilidades motoras, especialmente por las más altas probabilidades de obtener resultados deportivos exitosos (Alcaraz-

Muñoz et al., 2017). Además, las chicas achacan sus emociones positivas en las clases de EF al gusto que produce el trabajo colaborativo con otras personas y al juego e interacción con las amigas (Alcaraz-Muñoz et al., 2017). En términos similares, Gujarro-Romero et al. (2019), también encuentran diferencias significativas de género con relación a la emoción negativa del aburrimiento durante la práctica de deportes colectivos, en este caso con alumnos del último ciclo de primaria.

Por otra parte, en función del centro educativo también se encuentran diferencias. La vinculación con un club deportivo de baloncesto incide en las emociones que suscita el contenido de este deporte (Mujica-Johnson & Jiménez-Sánchez, 2020), identificando que el alumnado sin cultura y experiencia deportiva percibe emociones negativas, como el aburrimiento en la práctica de dicho deporte (Mujica-Johnson, 2021). Por tanto, estos resultados confirman la importancia de la cultura deportiva en la afectividad humana durante los procesos de aprendizaje motor, siendo identificados también en otras investigaciones con muestras diferentes (p. ej., estudiantes universitarios) (Mujica-Johnson & Jiménez-Sánchez, 2019).

Para ir finalizando, cabe comentar que la percepción y atribución de las emociones es subjetiva, y está influenciada por el contexto y la metodología de investigación. De esta forma, la edad de los participantes, la región o país donde se lleva a cabo el estudio, los instrumentos utilizados, entre otras variables y factores, influyen en la obtención de los resultados. Por esta razón, en la literatura científica se encuentran numerosos estudios con emociones positivas, negativas y ambiguas diferenciadas en función del curso académico estudiado o el género (Sawicki & Görner, 2018; Redondo-Garrido et al., 2019). Sin embargo, Trigueros, Cangas, et al. (2019) muestran que los discentes que se sienten más autónomos ven cómo sus necesidades psicológicas básicas son satisfechas y se sienten emocionalmente positivos. En otras palabras, estos hallazgos ponen de manifiesto el papel predictor que desempeñan las emociones en el desarrollo de una motivación autónoma hacia las clases de EF, la actividad física y la intención de ser físicamente activos, mostrando que las emociones positivas desempeñan mayor peso que las negativas. En una línea similar, Zimmermann et al. (2021) indican que los profesores de EF deberían usar estrategias de enseñanza de apoyo a la autonomía para influir en las emociones del alumnado, creando experiencias emocionales positivas y reduciendo las negativas.

Por último, y en relación con la PE de los docentes, Simonton, Shiver, et al. (2022), concluyen que las valoraciones de las emociones positivas y negativas de los docentes y del alumnado están muy alineadas, existiendo una interconexión entre la capacidad de enseñanza, las creencias, las experiencias psicosociales y las emociones que sienten los educadores. En consecuencia, el desarrollo de habilidades de resiliencia, autocontrol y sentirse importante como profesor de EF se han sugerido para mejorar la PE de disfrute, satisfacción y bienestar con el trabajo (Gaudreault et al., 2018; Richards et al., 2018).

Limitaciones del estudio

A pesar de los hallazgos descritos, esta revisión presenta diversas limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de extraer unas conclusiones basadas en la evidencia. En primer lugar, hay que comentar que, en la búsqueda de términos relacionados con la temática, se obviaron palabras clave como “bachillerato”, en lengua castellana, y “middle school”, en lengua inglesa. Por tanto, esto puede provocar que se pierdan investigaciones por no emplear los términos adecuados. Además, la reducción del número de artículos a través de la búsqueda fragmentada en diferentes bases de datos también puede causar la omisión de estudios que podrían estar relacionados con la temática tratada.

En segundo lugar, cabe mencionar la falta de uniformidad en los protocolos de obtención y análisis de datos de los artículos. En referencia a los instrumentos y procedimientos de investigación empleados en aquellos estudios que utilizan una misma metodología. Esta variabilidad provoca dificultad para comparar y extraer conclusiones concisas, claras y precisas sobre la interacción e influencia de las emociones. Por tanto, sería conveniente la aplicación de enfoques metodológicos más homogéneos.

En tercer lugar, la muestra reducida de algunos estudios, es decir, con un número pequeño de participantes y de ubicaciones geográficas concretas. Además de la falta de claridad en la metodología utilizada en las investigaciones. Posiblemente, esto es debido a la inclusión de artículos con diferentes índices de impacto.

Y, en último lugar, hay que tener en cuenta que las extrapolaciones que realizamos en nuestro estudio deben ser tomadas con cautela por la disparidad de datos existentes.

Conclusiones

Después de analizar y comparar los artículos con relación a los contenidos emocionales (IE, CE y PE), las principales conclusiones relacionadas con los objetivos del trabajo son:

- La IE impacta positivamente en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. Existe una relación positiva entre aquellos estudiantes que desarrollan altos niveles de IE y la obtención de mejores resultados académicos.
- La formación en IE por parte de los profesores puede ayudar a combatir los efectos de agotamiento emocional que provoca la docencia y mejorar el compromiso afectivo.
- El juego motor como herramienta que ayuda a potenciar el desarrollo de las competencias motrices, emocionales y sociales al ser una fuente variada de emociones para el alumnado. Aunque para la realización de este estudio no se ha encontrado una evidencia clara y concisa al respecto, cabe destacar los juegos sociomotrices de carácter cooperativo y de oposición, especialmente los juegos con ausencia de competición, como una buena fuente de emociones

positivas. Sin embargo, la presencia de competición en las clases de EF puede ser de interés para trabajar emociones negativas que se desean evitar.

- Los profesores de EF, en el momento de planificar, diseñar y aplicar diferentes situaciones motrices en sus intervenciones, deberían considerar el tipo de relaciones que se dan y sus posibles efectos en los discentes.
- La percepción y atribución de las emociones viene condicionada por toda una serie de variables como: la tarea motriz a desarrollar, el género, el contexto de centro educativo, el curso/nivel académico estudiado o la cultura y experiencia deportiva previa. Por tanto, dependiendo de estas variables se experimentarán unas emociones u otras.

Futuras líneas de investigación

Después de analizar la literatura científica y observar que existen multitud de investigaciones respecto a las emociones en los discentes o los profesores de EF, se evidencia la necesidad de seguir investigando. Seguir comprendiendo la importancia de la influencia de las emociones en la EF permitirá construir una materia más sensible en el desarrollo holístico de los alumnos. Para lograrlo, sería interesante llevar a cabo más intervenciones en las sesiones de la materia, mediante el desarrollo de un programa de Educación Física Emocional, en las diferentes etapas y niveles educativos. Concretamente, situaciones de aprendizaje donde se desarrollen acciones motrices de diferente índole: expresivas, juegos y deportes, en el medio natural, de condición física y salud u otras. En definitiva, actividades de aprendizaje (p. ej., juegos para conocer las emociones básicas, como el diccionario o el pañuelo emocional) (Pellicer-Royo, 2018) y evaluación (p. ej., preguntas y registros sobre la vivencia emocional o diarios emocionales) (Pellicer-Royo, 2018) que traten las competencias emocionales, a la vez que se tengan en cuenta las competencias básicas y específicas y los saberes de la materia.

Además, otras líneas de investigación interesantes serían la opción de implicar a otros agentes educativos (p. ej., las familias) en estos u otros programas donde se trabajen contenidos emocionales, o estudiar la conexión entre las emociones del alumnado con las del profesorado.

Aplicaciones prácticas

Para finalizar, se describen algunas propuestas prácticas para llevar a cabo en las clases de EF o en otras áreas y ámbitos, a partir de las ideas, resultados y conclusiones extraídas de los artículos. Algunas de estas aplicaciones prácticas son:

- En la materia de EF, incorporar y aplicar el desarrollo de las competencias emocionales (conciencia emocional, autonomía emocional, regulación emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en las diferentes situaciones de aprendizaje a realizar.
- El nuevo currículum, Decreto 175/2022, tiene al

bienestar emocional como uno de los seis vectores a desarrollar. Estos vectores son elementos clave de carácter transversal para el desarrollo actual de la sociedad. El bienestar emocional debe ser presente a la hora de diseñar y articular las programaciones didácticas.

- Llevar a cabo sesiones prácticas, mediante diferentes situaciones motrices, donde el alumnado reciba distintas vivencias emocionales; para después llevar a cabo una reflexión y valoración personal y/o grupal del aprendizaje de estas. Es interesante utilizar diarios de aprendizaje u otros instrumentos didácticos que ayuden a recoger las emociones experimentadas en las sesiones de EF.

- Involucrar a participar a toda la comunidad educativa, a formarse y a mejorar en el ámbito emocional. Por tanto, diseñar y plantear actividades donde se transmitan conocimientos, experiencias y vivencias que ayuden a comprender y a gestionar las emociones propias y las de los demás.

Referencias

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso-Roque, J. I., & Yuste-Lucas, J. L. (2017). Jugar en positivo: Género y emociones en educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Alonso-Roque, J. I., Marín-Guillén, M., Yuste-Lucas, J. L., Lavega-Burgués, P., & Gea-García, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: Perspectiva de género. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 37(1), 195-212. <https://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos*, 38, 83-88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. del M., Baena-Extremera, A., & Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: Antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 10(20), 40-50. <https://doi.org/10.25115/ecp.v10i20.1011>
- Bermudez-Torres, C., & Sáenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física: Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447>
- Bisquerra-Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Universidad de Murcia. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra-Alzina, R., & Pérez-Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para una puesta en práctica. *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 1-11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Bukowski, W. M., Castellanos, M., Commisso, M., Persram, R., & Lopez, L. S. (2019). Contextual variations in children's perceptions of their peers as gender typical. *International Journal of Behavioral Development*, 43(4), 309-313. <https://doi.org/10.1177/0165025419846427>
- Caballero-García, M. F., Alcaraz-Muñoz, V., Alonso-Roque, J. I., & Yuste-Lucas, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: Juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>
- Callea, A., De Rosa, D., Ferri, G., Lipari, F., & Costanzi, M. (2019). Are More Intelligent People Happier? Emotional Intelligence as Mediator between Need for Relatedness, Happiness and Flourishing. *Sustainability*, 11(4), 1022. <https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Camacho-Miñano, M. J., Maclsaac, S., & Rich, E. (2019). Postfeminist biopedagogies of Instagram: Young women learning about bodies, health and fitness. *Sport, Education and Society*, 24(6), 651-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1613975>
- Chamizo-Nieto, M. T., Arrivillaga, C., Rey, L., & Extremera, N. (2021). The Role of Emotional Intelligence, the Teacher-Student Relationship, and Flourishing on Academic Performance in Adolescents: A Moderated Mediation Study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695067>
- Cicognani, E., & Zani, B. (2010). Conflict Styles and Outcomes in Families with Adolescent Children. *Social Development*, 19(2), 427-436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00545.x>
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica, Diario Oficial de la Generalidad de Cataluña [DOGC], 8762, de 29 de septiembre de 2022 (Cataluña). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 18(70), 227-245. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- Duran-Delgado, C., Lavega-Burgués, P., Planas-Anzano, A., Muñoz-Martínez, R., & Pubill-Soler, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia

- emocional. *Cultura, ciencia y deporte*, 10(28), 5-18. Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/63126>
- Falcón-Miguel, D., Castellar-Otín, C., Ortega-Zayas, M. Á., & Pradas de la Fuente, F. (2020). Elementos de la lógica interna y externa de los juegos que explican la experiencia afectiva del alumnado de educación física en secundaria. *Publicaciones*, 50(1), 357-372. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15991>
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López Buñuel, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>
- Fierro-Suero, S., Velázquez-Ahumada, N., & Fernández-Espínola, C. (2021). La influencia del clima de aula sobre las emociones del alumnado. *Retos*, 42, 434-442. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87305>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF. Recuperado Enero 8, 2024, de <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Founaud-Cabeza, M. P., & Santolaya del Val, M. (2018). Las emociones en los duelos deportivos: Análisis en el ámbito educativo. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, (34), 56-67. Universidad de Zaragoza. <https://zagan.unizar.es/record/76904>
- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1592145>
- Gaudreault, K. L., Richards, K. A. R., & Mays-Woods, A. (2018). Understanding the perceived mattering of physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 23(6), 578-590. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1271317>
- Gea-García, G., Alonso-Roque, J. I., Rodríguez-Ribas, J. P., & Caballero-García, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Kairós. Recuperado Febrero 11, 2023, de http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2020). Predicción de la inteligencia emocional a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 341-350. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1790>
- Gómez-Pérez, O., & Calleja-Bello, N. (2016). Regulación emocional: Definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117. <https://doi.org/10.32870/rmip.v8i1.215>
- Granero-Gallegos, A., & Gómez-López, M. (2020). La motivación y la inteligencia emocional en secundaria. Diferencias por género. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 101-110. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1766>
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., & Viciano, J. (2019). Influencia del género sobre la habilidad táctica y aspectos motivacionales en deportes de invasión en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 14(41), 93-105. <https://doi.org/10.12800/ccd.v14i41.1269>
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., González-Calvo, G., & Hernando-Garijo, A. (2021). 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662. <https://doi.org/10.1080/09589236.2021.1937077>
- Kerner, C., Haerens, L., & Kirk, D. (2018). Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education. *Journal of School Health*, 88(8), 576-582. <https://doi.org/10.1111/josh.12644>
- Kerner, C., Kirk, D., De Meester, A., & Haerens, L. (2018). Why is physical education more stimulating for pupils who are more satisfied with their own body? *Health Education Journal*, 78(3), 1-15. <https://doi.org/10.1177/0017896918798420>
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Lebrero-Casanova, I., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2019). Estilos de enseñanza participativos en las clases de Educación Física y su influencia sobre diferentes aspectos psicológicos. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 12(25), 30-39. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2286>
- Lee, Y. H., Kwon, H. H., & Richards, K. A. R. (2019). Emotional Intelligence, Unpleasant Emotions, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction in Physical Education Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(3), 262-270. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0177>
- Løvoll, H. S., Bentzen, M., & Säfvenbom, R. (2020). Development of Positive Emotions in Physical Education: Person-Centred Approach for Understanding Motivational Stability and Change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 999-1014.

- <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639818>
- 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>
- Manimozhi, G., & Srinivasan, P. (2018). Emotional Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analysis. *American Journal of Educational Research*, *6*(7), 1051-1055. <https://doi.org/10.12691/education-6-7-25>
- Mastagli, M., Malini, D., Hainaut, J.-P., Van Hoye, A., & Bolmont, B. (2020). Summative assessment versus formative assessment: An ecological study of physical education by analyzing state-anxiety and shot-put performance among French high school students. *Journal of Physical Education and Sport*, *20*(supl. 3), 2220-2229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.s3298>
- Mayer, J. D. (2004). *What is Emotional Intelligence?*. University of New Hampshire (UNH) Personality Lab. Recuperado Febrero 11, 2023, de https://scholars.unh.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=personality_lab
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & García-Romero, C. (2018). Metas de Logro 3x2, Inteligencia Emocional y Relaciones Sociales en el Contexto de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *4*(49), 131-141. <http://dx.doi.org/10.21865/RIDEP49.4.11>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & García-Romero, C. (2020). Profiles of Emotional Intelligence and Their Relationship with Motivational and Well-being Factors in Physical Education. *Psicología Educativa*, *26*(1), 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2019a19>
- Miralles-Pascual, R., Filella-Guiu, G., & Lavega-Burgués, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, *31*, 88-93. Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/59188>
- Molina-Andreu, J., Alonso-Roque, J. I., Argudo-Iturriaga, F. M., & Calvo-García, L. (2021). Vivencia emocional en juegos motores de cooperación oposición en alumnado de secundaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, *12*(72), 23-38. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/704458>
- Mujica-Johnson, F. N. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos*, *41*, 362-372. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84395>
- Mujica-Johnson, F., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *19*(2), 160-174. <https://doi.org/10.6018/cpd.347161>
- Mujica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2020). Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (429), 47-60. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi429.899>
- Mujica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos*, *39*, 556-564. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80112>
- Mujica-Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N. del C., & Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *19*(1), 119-134. <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mujica-Johnson, F. N., & Orellana-Arduiz, N. D. C. (2021). Emociones del profesorado de educación física: revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, *39*, 910-914. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80750>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damián, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, *38*, 166-172. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.76556>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocariz-Granja, U., & Serna-Bardavío, J. (2020). Los Juegos tradicionales y los Estados emocionales en Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista de Psicología del Deporte*, *29*(Supl. 2), 73-80. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/351496752_Los_Juegos_tradicionales_y_los_Estados_emocionales_en_Educacion_Secundaria_y_Bachillerato
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Serna-Bardavío, J., & Aires-Araujo, P. (2014). Efectos de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, (18), 178-190. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958665>
- Ngui, G. K., & Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, *9*(1), 277-291. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.277>
- Oiarbide-Goikoetxea, A., Martínez-Santos Gorostiaga, R., Usabiaga-Arruabarrena, O., Etxebeeste-Otegi, J., & Urdangarin-Liebaert, C. (2015). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos*, *25*, 58-62. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34478>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799.

- <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pellicer-Royo, I. (2009). *Programa de educación emocional para profesores de educación secundaria*. Universidad de Barcelona. Recuperado Febrero 4, 2023, de <http://hdl.handle.net/2445/111907>
- Pellicer-Royo, I. (2015). *NeuroEF: La Revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Inde.
- Pellicer-Royo, I. (2018). *Educación Física Emocional: De la teoría a la práctica (2.ª ed.)*. Inde.
- Peñaherrera-Oviedo, C., & Soria-Viteri, J. (2015). Pregunta de investigación y estrategia PICOT. *Medicina*, 19(1), 66-69. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584874>
- Petsos, K., & Gorozidis, G. S. (2019). The role of physical education (PE) teachers' Emotional Intelligence in their interpersonal behaviors with their students. *Journal of Classroom Interaction*, 54(1), 26-39. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/332571252_The_role_of_Physical_Education_teachers'_emotional_intelligence_in_their_interpersonal_behaviors_with_their_students
- Redondo-Garrido, M. A., Gómez-Carmona, C. D., Bastida-Castillo, A., Mancha-Triguero, D., & Gamonales-Puerto, J. M. (2019). Are there differences in the emotions perceived by secondary education students as a result of sex and academic year in body expression sessions? *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA)*, 3(1), 15-28. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/53212>
- Reeve, J. M. (2010). *Motivación y Emoción* (5a ed.). McGraw-Hill. Recuperado Febrero 4, 2023, de https://www.academia.edu/29224888/Motivacion_y_Emocion_John_Marshall_Reeve
- Richards, K. A. R., Gaudreault, K. L., & Woods, A. M. (2018). Personal accomplishment, resilience, and perceived mattering as inhibitors of physical educators' perceptions of marginalization and isolation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 78-90. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0228>
- Rogers, A. A., Ha, T., & Ockey, S. (2021). Adolescents' Perceived Socio-Emotional Impact of COVID-19 and Implications for Mental Health: Results from a U.S.-Based Mixed-Methods Study. *The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine*, 68(1), 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.09.039>
- Román-Leal, E., & García-Pérez, J. A. (2020). Efecto del tipo de sesión y del estilo de enseñanza sobre las emociones del alumnado de educación secundaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 11(62), 27-41. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7186178>
- Ruiz-Vico, P. Á., & Cifo-Izquierdo, M. I. (2021). Influencia de las prácticas expresivas psicomotrices y sociomotrices de cooperación en la vivencia emocional en función del género. *Retos*, 40, 430-437. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.77925>
- Sawicki, Z., & Görner, K. (2018). Emotional states of german high school students during physical education classes – Gender and age comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(4), 2338-2349. <https://doi.org/10.7752/jpes.2018.04353>
- Simonton, K. L., Garn, A. C., & Washburn, N. (2022). Caring Climate, Emotions, and Engagement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(3), 401-410. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0086>
- Simonton, K. L., Shiver, V. N., & Simonton, A. (2022). How teachers feel: Exploring secondary physical educators' emotions, control beliefs, and coping mechanisms on the job. *Sport, Education and Society*, 0(0), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2146667>
- Toscano-Hermoso, M. D., Ruiz-Frutos, C., Fagundo-Rivera, J., Gómez-Salgado, J., García-Iglesias, J. J., & Romero-Martin, M. (2020). Emotional Intelligence and Its Relationship with Emotional Well-Being and Academic Performance: The Vision of High School Students. *Children*, 7(12), 310. <https://doi.org/10.3390/children7120310>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Bermejo, R., Ferrandiz, C., & López-Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 2810. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The Dark Side of the Self-Determination Theory and Its Influence on the Emotional and Cognitive Processes of Students in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 4444. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224444>
- Trigueros, R., Cangas, A. J., Aguilar-Parra, J. M., Alvarez, J. F., & García-Más, A. (2019). No More Bricks in the Wall: Adopting Healthy Lifestyles through Physical Education Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4860. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234860>
- Trigueros, R., García-Tascón, M., Gallardo, A. M., Alías, A., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). The Influence of the Teacher's Prosocial Skills on the Mindwandering, Creative Intelligence, Emotions, and Academic Performance of Secondary Students in the Area of Physical Education Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1437. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041437>
- Usán-Supervía, P., & Salavera-Bordás, C. (2018). Orientaciones de logro, burnout académico y satisfacción intrínseca hacia la escuela en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 19-33. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.311371>

- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., & Quílez-Robres, A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>
- Washburn, N. S., Simonton, K. L., Richards, K. A. R., & Lee, Y. H. (2021). Examining Role Stress, Emotional Intelligence, Emotional Exhaustion, and Affective Commitment Among Secondary Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 669-679. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0102>
- Zimmermann, J., Tilga, H., Bachner, J., & Demetriou, Y. (2021). The Effect of Teacher Autonomy Support on Leisure-Time Physical Activity via Cognitive Appraisals and Achievement Emotions: A Mediation Analysis Based on the Control-Value Theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 3987. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083987>

Datos de los autores

Jordi Rabassa Blanco
Joan Arumí Prat

jordi.rabassa@uvic.cat
joan.arumi@uvic.cat

Autor/a
Autor/a

Anexo

Tabla 3.

Categorización de los principales resultados de los estudios según el contenido de inteligencia emocional del alumnado

Estudio	Diseño	Muestra/Instrumentos	Resultados
Fierro-Suero et al. (2019).	Descriptiva, correlacional y transversal.	Muestra: 343 alumnos (161 hombres, 47%; 182 mujeres, 53%) ESO: 1.º ESO (n = 102), 2.º ESO (n = 107), 3.º ESO (n = 25), 4.º ESO (n = 109). Edades entre los 11 y 17 años (EM 13,78 años). Pertenecientes a 4 IES de Huelva (Andalucía, España). Instrumentos (todos en versión castellana): NPB: Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES). Perceived Locus of Causality Scale (PLOC) en EF. IE: Emotional Quotient Inventory: Young Version (EQ-i:YV). Satisfaction with Life Scale (SWLS).	DES ($p < ,05$) en autonomía, competencia, regulación identificada e introyectada; los chicos obtuvieron puntuaciones medias más altas. Por el contrario, las chicas en inteligencia interpersonal. Correlaciones positivas entre las NPB, los tipos de motivación más autodeterminada, la IE y posibles consecuencias con el RA o la satisfacción con la vida. La satisfacción de las NPB de autonomía y competencia predijeron la MI, la regulación identificada y la regulación introyectada. La IE predijo de forma positiva y ES la satisfacción con la vida.
Gómez-López y Granero-Gallegos (2020).	Descriptiva, correlacional y transversal.	Muestra: 464 estudiantes de la ESO (238 chicos, 51,3%; 226 chicas, 48,7%) entre 12 y 17 años (EM de 14,08 años), pertenecientes a 4 IES de la Región de Murcia (España). Instrumentos (versiones adaptadas a la EF y al castellano): NPB: Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES). IE percibida: Trait Meta-Mood Scale (TMMS).	Se aportaron puntuaciones adecuadas, siendo la dimensión RE la más alta, seguida de la AE y de la claridad de sentimientos. AE: una mejor relación entre los compañeros suponía una mayor probabilidad de mejorarla ($p < ,042$). La claridad de sentimientos, la satisfacción de la competencia ($p < ,002$) y la satisfacción de relación con los demás ($p < ,008$) se mostraron como predictores positivos y ES. RE: la relación con los demás como predictor positivo es más fuerte ($p < ,0001$), seguido de la competencia ($p < ,005$). Los adolescentes con mayor necesidad de relacionarse tendían a desarrollar una mayor IE.
Granero-Gallegos y Gómez-López (2020).	Descriptiva, correlacional y transversal.	Muestra: 464 estudiantes de la ESO (238 chicos, 51,3%; 226 chicas, 48,7%), entre 12 y 17 años (EM de 14,08), pertenecientes a 4 IES de la región de Murcia (España). Instrumentos (adaptados y validados al castellano): Sport Motivation Scale-II (SMS-II-EF). Trait Meta-Mood Scale (TMMS).	Los estudiantes estaban motivados de forma autodeterminada en las clases de EF y obtenían valores adecuados de IE. Por género, los chicos alcanzaron los valores más altos de MA. DES en ME de regulación integrada ($p < ,0001$), ME de regulación identificada ($p = ,006$) y MI ($p < ,0001$). En relación con la IE, DES de AE ($p < ,0001$), con puntuaciones más altas entre las chicas.
Méndez-Giménez et al. (2019).	Longitudinal.	Muestra: 282 estudiantes (151 chicos y 131 chicas, de EM 13,03 años) de 1.º a 3.º de la ESO de 6 institutos de Asturias (España). Instrumentos (todos adaptados y validados en la EF y en versión castellana): IE: Cuestionario de IE en EF validado por Cecchini, Méndez-Giménez y García-Romero (2018). RM: Perceived Locus of Causality scale. NPB: Basic Psychological Needs Measurement Scale in Exercise (BPNES). Metas de amistad: Friendship Goals Questionnaire. BA: Positive and Negative Affection for Children and Adolescents (PANAC). BC: The Satisfaction with Life Questionnaire. Intención de ser físicamente activo: Intention to be Physically Active scale.	Se identificaron 2 grupos de la muestra total. El grupo 1 (formado por 168 alumnos, mayoritariamente chicos) se caracterizó por un alto perfil de los tres ítems que median la IE. En cambio, el grupo 2 (formado por 114 alumnos, mayoritariamente chicas) mostraron un perfil bajo en las 3 variables analizadas de IE. Sin DS según el género o la edad. El grupo alto en IE se mostró más adaptativo y se asoció con niveles de satisfacción más altos de MI, regulación psicosocial, NPB, BS, intención de ser físicamente activo y objetivos de amistad en entornos de EF, así como con menores niveles de cariño negativo.
Trigueros, Aguilar-Parra, Cargas, et al. (2019).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 615 alumnos de secundaria (318 chicos y 297 chicas), entre 14 y 19 años (EM de 16,02 años), pertenecientes a institutos de Almería (Andalucía, España). Instrumentos (todas versiones españolas): IE: Escala de IE en EF. Emociones: Questionnaire on Emotional State in PE (QESP). Resiliencia: Escala de Resiliencia en EF. Motivación: Perceived Locus of Causality Revised (PLOC-R). Intención de ser físicamente activo: Intention to Be Physically Active. RA: se tuvieron en cuenta las notas del primer trimestre de EF.	La IE estaba relacionada positivamente con las EP y negativamente con las EN. Las EP predijeron positivamente la automotivación hacia las clases de EF y la resiliencia. La resiliencia reveló positivamente la automotivación. La automotivación actuó como predictor del RA y de la participación habitual al estar físicamente activos fuera del horario escolar.
Trigueros, Aguilar-Parra, López-Liria, et al. (2019).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 1602 estudiantes de secundaria (820 hombres y 882 mujeres), entre 13 y 19 años (EM 15,73 años), pertenecientes a la provincia de Almería (Andalucía, España). Instrumentos (todas versiones españolas): Estilo de control: Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS). Frustración de las NPB: Escala de frustración de las NPB en las clases de EF. IE: Emotional Intelligence in PE Scale. Focus en el aprendizaje: Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), solo ítems en referencia a estrategias de metacognición.	El control psicológico del profesorado predijo positivamente la frustración de cada una de las NPB: Autonomía ($p < 0,001$), competencia ($p < 0,001$), relación con los demás ($p < 0,001$) y novedad ($p < 0,001$). La frustración de la autonomía predijo negativamente la IE ($p < 0,001$), la frustración de la competencia predijo negativamente la IE ($p < 0,01$), la frustración de la novedad predijo negativamente la IE ($p < 0,001$) y la frustración de la relación con los demás predijo negativamente la IE ($p < 0,001$). La IE reveló estrategias metacognitivas de forma positiva ($p < 0,001$).
Usán-Supervía y Salavera-Bordás (2018).	Ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple.	Muestra: 1756 estudiantes (914 chicos, 52,05%; 842 chicas, 47,94%), pertenecientes a 12 institutos de la ESO de Zaragoza (Aragón, España). Edades entre 12 y 18 años (EM de 14,47 años). Instrumentos (todos en versión española): Perception of Success Questionnaire (POSQ). Maslach Burnout Inventor-Student Survey (MBI-SS). Intrinsic Satisfaction Classroom Scale (ISC).	Fuerte relación entre la orientación de éxito hacia la tarea y el burnout ($r = 520$), así como de la diversión y de la satisfacción intrínseca hacia la escuela ($r = 429$). También, se denotaban RE inversas con el agotamiento físico/emocional ($r = -.182$), el cinismo ($r = -.434$) y el aburrimiento ($r = -.102$). RE de la orientación de éxito hacia el ego con el agotamiento físico/emocional ($r = .132$), el cinismo ($r = .164$) del burnout y el aburrimiento ($r = .166$) de la satisfacción intrínseca hacia la escuela.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria; EM: edad media; IES: Institutos de Educación Secundaria; EF: educación física; IE: inteligencia emocional; MA: motivación autodeterminada; DES: diferencia estadísticamente significativa; ME: motivación extrínseca; MI: motivación intrínseca; AE: atención emocional; NPB: necesidades

psicológicas básicas; RE: reparación emocional; ES: estadísticamente significativo; RM: regulación motivacional; BA: bienestar afectivo; BC: bienestar cognitivo; DS: diferencias significativas; BS: bienestar subjetivo; RA: rendimiento académico; EP: emociones positivas; EN: emociones negativas.

Tabla 4.

Categorización de los principales resultados de los estudios según el contenido emocional del profesorado

Estudio	Diseño	Muestra/Instrumentos	Contenido emocional	Resultados
Lee et al. (2019).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa.	Muestra: 271 docentes de EF de secundaria de Estados Unidos. Instrumentos: una encuesta en línea que contaba con un cuestionario de aspectos demográficos y 35 ítems que evaluaban la IE, las ED, el EE y la SL. IE: 16 ítems de la Emotional Intelligence Scale. ED: una versión corta de 5 ítems del Sport Emotion Questionnaire. EE: 9 ítems de la Maslach Burnout Inventory-Educators Survey. SL: versión adaptada de 5 ítems de la Satisfaction with Work Scale.	Inteligencia emocional.	Mostraron que la IE se asociaba negativamente con las ED experimentadas por los profesores de EF. A su vez, las ED se asociaban positivamente con el AE y negativamente con la SL. También, la IE se asociaba negativamente con el AE. Por tanto, una forma de reducir el AE es limitando la influencia de las ED mediante una mayor IE.
Petsos y Gorozidis (2019).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa.	Muestra: 36 docentes de EF (15 mujeres y 21 hombres; EM de 48,5 años y de 17 años de experiencia docente) y 683 estudiantes (375 chicas y 308 chicos, entre 13 y 15 años) de institutos públicos de secundaria del área metropolitana de Tesalónica (Grecia). Instrumentos: IE (docentes EF): versión griega del cuestionario Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Comportamiento interpersonal del profesor (evaluación percepciones de los discentes en la interacción profesor-alumno): versión griega del Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) e eliminando los ítems que no encajaban en el entorno de EF.	Inteligencia emocional.	Los análisis de correlación revelaron RS positivas entre la autoevaluación de las emociones (SEA, en inglés) y comportamientos interpersonales deseables del profesorado (como clima amigable y comprensión), mientras que surgieron relaciones negativas entre SEA y comportamientos indeseables (insatisfecho, amonestador y estricto). Los resultados mostraron que la capacidad de los docentes para entender y comunicar de forma natural sus emociones es de gran importancia para la calidad de las interacciones profesor-alumno.
Simonton, Shiver, et al. (2022).	Cualitativa (inductiva y deductiva) transversal.	Muestra: 10 profesores del norte-oeste de los Estados Unidos (5 hombres y 5 mujeres); 5 de secundaria y 5 de bachillerato, entre 7 y 32 años de experiencia docente. Instrumentos: entrevistas semiestructuradas sobre las emociones y la evaluación que hacían los docentes.	Percepción emocional.	Las EP incluían: el aprendizaje y las relaciones de los estudiantes, el desarrollo y el mantenimiento del programa y las relaciones entre compañeros. Las EN incluían: la marginación del sujeto, el comportamiento de los estudiantes y las reacciones provocadas por la vergüenza. Las valoraciones del alumnado estaban muy alineadas con las emociones de los profesores y existía una interconexión entre la capacidad de enseñanza, las creencias y experiencias psicosociales y las emociones que sentían los docentes.
Washburn et al. (2021).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 246 profesores (140 hombres y 106 mujeres) de secundaria de los Estados Unidos. EM de 47 años. Instrumentos: Estrés de rol: Teacher Role Stressors Survey. IE: Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS), adaptada al contexto de la EF. EE: Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, adaptada a educadores físicos. Compromiso afectivo: Organizational Commitment Questionnaire, adaptado al contexto de la EF.	Inteligencia emocional.	Se encontraron DES en: los docentes urbanos percibieron más estrés de roles que los docentes de entornos rurales ($p < 0,05$, aunque el tamaño de efecto fue pequeño). Sólo la ambigüedad de rol estaba relacionada significativamente con la IE. La ambigüedad de roles influyó directamente en el AE e indirectamente a través de la IE. El estrés de roles predijo parcialmente la IE. La IE compartió RS con el AE negativamente y el compromiso afectivo positivamente.

EF: educación física; IE: inteligencia emocional; ED: emociones desagradables; AE: agotamiento emocional; SL: satisfacción laboral; EM: edad media; RS: relaciones significativas; EP: emociones positivas; EN: emociones negativas; DES: diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.

Categorización de los principales resultados de los estudios según el contenido de competencia emocional del alumnado

Estudio	Diseño	Muestra/Instrumentos	Resultados
Alonso-Roque et al. (2019).	Descriptiva, correlacional y comparativa.	Muestra: 24 alumnos (14 chicos y 10 chicas) de 16-17 años de 1.º de Bachillerato de un IES de la Región de Murcia (España). UID de 8 sesiones (4 de SM de EC y 4 de SM de JC). Instrumento: Games and Emotions Scale (GES).	Se valoraron como más intensas las EP, después las ambiguas y, por último, las EN. Las emociones más intensas fueron la felicidad, la alegría y el humor. Por el contrario, las menos intensas fueron el rechazo y la ira. Ambos sexos experimentaron la propia IE. Tanto JC como EC potencian las EP.
Falcón-Miguel et al. (2020).	Mixta (cuantitativa y cualitativa).	Muestra: 67 alumnos (50,7% de chicas y 49,3% de chicos, de 16,21 años de EM) de 4.º de la ESO. 8 sesiones: 2 de cada AM. Instrumentos: Games and Emotions Scale (GES). Ecuaciones de estimación generalizada y arboles de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado).	DS de la VE en función del dominio de la AM. Aun así, en general, los JM generaron al alumnado una mayor IE de EP que de EN. Los JC generaron más IE de EP, mientras que los JPM provocaron los niveles más bajos de BE. Las VE positivas eran provocadas principalmente por los EEJ (58%) respecto a los ECJ (42%).
Founaud-Cabeza y Santolaya del Val (2018).	No se especifica, pero por el tipo de	Muestra: 204 alumnos, entre 14 y 15 años, de 2 centros públicos de Zaragoza (Aragón, España). 2 sesiones: una de enfrentamiento individual, la otra de	RE respecto a que las emociones sí dependen del resultado del enfrentamiento deportivo y de su tipología. La media de las EP en los enfrentamientos individuales es superior

	instrumentos es cuantitativa.	enfrentamiento colectivo. Instrumento: Games and Emotions Scale (GES).	en puntuación respecto a los enfrentamientos colectivos.
Lovoll et al. (2020).	Longitudinal.	Muestra: 1681 estudiantes (51% chicos, 49% chicas), entre 13 a 16 años, pertenecientes a 23 centros de secundaria de Noruega. Los participantes fueron incluidos en el año que cumplían 14 (grado 8, 1.º año de la secundaria en Noruega) y fueron seguidos durante 3 años (grado 8, 9 y 10). Instrumentos: Recogida de datos mediante un cuestionario basado en la web (SurveyExact). Medida de las EP: Basic Emotion State Scale. Satisfacción de las NPB: Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNE). Motivación: Situational Motivation Scale (SIMS).	El grupo principal, que incluía al 74% de los participantes, mostró un patrón estable con altos niveles de EP en EF durante los 3 años de estudio. Sin embargo, los otros 2 grupos tuvieron dinámicas diferentes y significativas. Por un lado, un 18% reportó bajos niveles de EP en EF durante los 3 años. Y, por otro lado, el otro grupo, el 7% de los discentes, empezaron con una alta intensidad de EP, pero al final del estudio su CE había disminuido significativamente. Hubo una asociación entre la IE de las EP, la satisfacción de las NPB y la calidad de la motivación.
Mastagli et al. (2020).	Longitudinal.	Muestra: 2 grupos-clase de estudiantes franceses (todos hombres) del mismo centro educativo, clasificados según el tipo de evaluación. 21 alumnos en la CEF (14,95 de EM), y 22 estudiantes en la CES (15,14 de EM). 5 sesiones de la UID. 1.ª evaluación: en la primera sesión. 2.ª evaluación: en la última sesión. 3.ª evaluación: diferida, cuatro meses después de finalizar la UID. Instrumentos: rendimiento del lanzamiento de peso, mediante ítems de cualidad técnica y unas normas. Ansiedad: State-Trait Anxiety Inventory (STAI), utilizando la forma Y2.	Sin DS en el NR y EA entre ambas clases durante la 1.ª evaluación. En la 2.ª, sin DS en el NR -sin embargo, ambas clases lo mejoran-, pero si en la EA ($p = ,044$) entre clases, siendo la CEF menos ansiosa que la CES. En la evaluación diferida, sin DS, ni en el NR ni en la EA, en ambas clases. Sin embargo, por una parte, el RA de la CES había incrementado significativamente ($p = ,002$), en cambio, la CEF se mantuvo al mismo nivel. Por otra parte, la ansiedad de la CEF mejoró significativamente ($p = ,006$), mientras que en la CES no se observaron cambios en el tiempo.
Molina-Andreu et al. (2021).	Transversal y cuasiexperimental.	Muestra: 26 estudiantes de 2.º de la ESO de un instituto público de la Región de Murcia (España), siendo 10 chicos y 15 chicas nacidos el 2005. 6 sesiones. Cada una de ellas de un JM orientado al fútbol sala, con y sin victoria, pertenecientes todos ellos a JCO. Instrumentos: Games and Emotions Scale II (GES-II), con datos de identificación y categorización en función del género, el tipo de agrupación en el juego, si competición o no, y en caso de competición, si victoria o derrota.	La VE tuvo valores más intensos y significativos ($p = ,000$) en las EP que en las EN o ambiguas. Las SM puestas en práctica fueron idóneas para desarrollar las EP en el aula. Sin DS entre tipos de juegos, tipos de agrupaciones y género en ninguno de los 3 tipos de emoción (positivas, negativas, ambiguas). Sin DS en la IE de las EP con presencia o no de competición. En cambio, si se hallaron DS ($p = ,000$), entre la aparición o no de competición cuando se analizaba la IE de las EN, siendo más altas cuando había competición.
Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, et al. (2020).	Cuantitativa, predictiva y transversal.	Muestra: 91 discentes (46 chicos, 50,5%; 45 chicas, 49,5%) de ESO, entre 12 y 14 años (EM de 13,4 años), durante el curso académico 2014-2015, y pertenecientes a Cataluña. 8 sesiones de intervención. De estas, 2 sesiones por cada tipo de juego (JPM, JC, JO y JCO), de los cuales uno con presencia de competición (se ganaba o se perdía) y el otro sin competición (no había un resultado final). Instrumentos: Games and Emotions Scale (GES), con una escala del 1 al 10 para valorar la IE.	DES entre la IE de las EP ($p < ,001$) en comparación con las EN. De la misma forma, los juegos sin competición generaron más IE y BE en los participantes ($p < ,001$) en comparación con los juegos con competición. Específicamente los JJOO, seguidos de los JPM, los JCO y los JC. Los JJOO presentaron IE positivas más altas en comparación con el resto de las tipologías de juegos. En cambio, en relación con las EN, el tipo de juego no fue determinante para predecirlas. Tanto en presencia como en ausencia de competición, las EP fueron más intensas (SE: $p < ,001$) en comparación con las EN.
Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic, et al. (2020).	Cuantitativa, predictiva y transversal.	Muestra: 183 estudiantes (103 chicas, 56,2%; 80 chicos, 43,7%) de la ESO y Bachillerato, entre 12 y 17 años, pertenecientes a 4 regiones españolas. 8 sesiones de intervención, 2 por cada tipo de SM: JPM, JC, JO y JCO. Instrumentos: Games and Emotions Scale (GES), con una escala de 0 al 10 para valorar la IE.	DS entre los JPM en relación con los JC, JO y JCO respecto a las IE. En relación con las emociones experimentadas se observaron DS entre éstas ($p < ,001$). La emoción más intensa fue la alegría (EP) en comparación con la tristeza, el miedo, la ira y el rechazo (EN). Estos valores eran desencadenados en las 4 tipologías de SM. Sin DS entre el género y las relaciones motrices durante el juego. Sin embargo, si hubo DS entre las variables género y emociones ($p = ,007$). Concretamente, los varones experimentaron valores más intensos de alegría que las mujeres. Sin embargo, en las otras emociones no se encontraron DS.
Román-Leal y García-Pérez (2020).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa.	Muestra: 130 estudiantes entre 12 y 18 años (60 hombres y 70 mujeres). 70 pertenecientes a 2.º de la ESO (34 hombres y 36 mujeres) y 60 a 4.º de la ESO (26 hombres y 34 mujeres). Instrumentos: Hoja de registro propio, a partir del POMS (Profile of Moods States), PNA (Positive and Negative Affect Scale), TESI (Tension and Effort Stress Inventory), SEQ (Sport Emotion Questionnaire), GES (Games and Emotion Scale), DIFSEME (Escala de diferencial semántico emocional), EMOC (Emociones) y AEQ (Achievement Emotions Questionnaire). Así, se elaboró el registro de emociones, seleccionando aquellas que más se habían repetido (≥ 2) y considerando su vinculación con finalidades educativas. Finalmente, el instrumento tenía 13 EP, 13 EN y 1 ambigua.	Las clases de EF producían una disminución del número ($p < 0,001$) e IE ($p < 0,05$) de las EN y un incremento de la IE de las EP ($p < 0,001$). El tipo de sesión no afectó al número de EP experimentadas por el alumnado. Pero sí las clases dirigidas generaban más EN ($p < 0,05$) respecto a las sesiones autónomas y de examen práctico. El estilo cognoscitivo, en 2.º de ESO, frente al tradicional, produce una disminución del número de EP y EN ($p < 0,05$) que percibe el alumnado, aunque no afecta a su IE. En cambio, en 4.º de ESO, el estilo cognoscitivo respecto al tradicional aumenta el número de EP ($p < 0,05$), sin influencia en las EN ni en la IE de ambas.
Trigueros et al. (2020).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 323 chicos y 283 chicas entre 15 y 18 años. Además, de 36 profesores de EF (22 hombres y 14 mujeres), entre 31 y 54 años; EM de 42,65 años). Todos los participantes pertenecían a institutos de Almería (Andalucía, España). Instrumentos (adaptados al contexto de la EF española): Conductas prosociales y antisociales del profesorado de EF: Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale	Las relaciones que se obtuvieron de los distintos indicadores y variables fueron: -El CPS predijo positivamente la DM ($p < 0,05$). Del mismo modo, el CASo predijo positivamente la DM ($p < 0,01$). -La DM predijo positivamente la IC ($p < 0,001$). -La IC predijo positivamente las EP ($p < 0,001$) y el RA ($p < 0,001$). En cambio, predijo negativamente las EN ($p < 0,001$). -Las EP predijeron positivamente el RA ($p < 0,001$), mientras que

(PABSS). Mente vagabunda: Mind-Wandering Questionnaire (MWQ). IC: CREA test. EE: Cuestionario de Emociones en la EF. RA: cualificaciones de final de curso.

las EN negativamente el RA ($p < 0,001$).

IES: Instituto de Educación Secundaria; UID: unidad didáctica; SM: situaciones motrices; EC: expresión corporal; JC: juegos cooperativos; EP: emociones positivas; EN: emociones negativas; IE: intensidad emocional; EM: edad media; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; AM: acción motriz; DS: diferencia significativa; VE: vivencia/as emocional/es; JM: juegos motores; JPM: juegos psicomotores; BE: bienestar emocional; EEJ: elementos estructurales del juego; ECJ: elementos contextuales del juego; RE: relación estadística; EF: educación física; NPB: necesidades psicológicas básicas; CE: compromiso emocional; CEF: clase de evaluación formativa; CES: clase de evaluación sumativa; NR: nivel de rendimiento; EA: estado de ansiedad; RA: rendimiento académico; JCO: juegos de cooperación-oposición; SM: situaciones motrices; JO: juegos de oposición; DES: diferencia estadísticamente significativa; ES: estadísticamente significativo; IC: inteligencia creativa; EE: estado emocional; CPS: comportamiento prosocial; DM: divagación mental; CASO: comportamiento antisocial.

Tabla 6.

Categorización de los principales resultados de los estudios según el contenido de la percepción emocional del alumnado

Estudio	Diseño	Muestra/Instrumentos	Resultados
Baños y Arraiales (2020).	Descriptiva, seccional y no experimental.	Muestra: 680 alumnos (339 chicos de 14,83 años de EM y 341 chicas de 14,82 años de EM), pertenecientes a centros públicos y privados de la ESO de la Región de Murcia y Alicante (España). Instrumentos: Sport Satisfaction Instrument (SSI), adaptado a la EF, y Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ).	Importancia de planificar y diseñar sesiones de EF con un clima de aprendizaje enfocado hacia la aprobación y reconocimiento social, y con objetivos enfocados a la superación de uno mismo y la adquisición de nuevas habilidades, sin necesidad de compararse con el resto de los compañeros. La evitación al rendimiento provocó que el discente se sintiera más aburrido y menos satisfecho con las clases de EF.
Fierro-Suero et al. (2021).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa.	Muestra: 474 alumnos (209 chicos, 44,1%; 265 chicas, 55,9%, entre los 11 y 17 años; EM de 13,1 años), pertenecientes a 3 institutos de la ESO de Huelva (Andalucía, España). Instrumentos: Escala Breve de Clima de Clase (EBCC). Achievement Emotions Questionnaire for Physical Education (AEQ-PE), versión adaptada al castellano.	RE entre el clima de aula y las emociones, destacando el poder predictor de las dimensiones "satisfacción y participación en el aula" y "relación con el profesor" para predecir las emociones experimentadas por los estudiantes. Concretamente, la dimensión "relación con el profesor" fue la que obtuvo un mayor peso de regresión para las EP, y la dimensión "satisfacción y participación en el aula" para las EN.
Hortigüela-Alcalá et al. (2021).	Cualitativa.	Muestra: 7 chicas de 4.º de la ESO, entre 15 y 16 años, pertenecientes a 5 institutos de una ciudad española. No se conocían entre ellas. Criterio de haber tenido experiencias negativas continuadas en la materia de EF. También participaron sus familiares (padres y madres). Instrumentos: entrevistas, diarios reflexivos y personales, y grupos de discusión familiar.	Las experiencias negativas de EF se relacionaron con una imagen corporal negativa, deterioro del rendimiento físico y problemas en las relaciones sociales con otros compañeros. Según las categorías de los resultados, los más destacados eran: -Poca aceptación por los demás. -Las clases de EF les generaban ansiedad. -Diversidad de experiencias frustrantes.
Mujica-Johnson (2021).	Cualitativa, con un diseño interpretativo y fenomenológico.	Muestra: 44 alumnos de 3.º de ESO (20 chicas y 24 chicos de 14,4 años de EM), pertenecientes a 2 institutos de la Comunidad de Madrid (España). En concreto, 11 chicos y 9 chicas eran parte del 1.º instituto de ESO (IESO1), y 13 chicos y 11 chicas pertenecientes al 2.º instituto de ESO (IESO2). 38 sesiones de EF de UD de baloncesto, de las cuales 21 correspondían al IESO1 y 18 al IESO2. Instrumentos: entrevistas semiestructuradas y diarios personales.	EN asociadas al no agrandar la práctica del baloncesto, a las prácticas orientadas por el modelo tradicional de la enseñanza deportiva, a la competencia/rendimiento, a la presencia o ausencia de experiencia deportiva previa, a los accidentes durante la práctica motriz y a valores éticos negativos. TM: la competencia fue un aspecto importante en la percepción de EN (miedo, tristeza, aburrimiento, enfado, inseguridad y nerviosismo). Especialmente en las tareas de oposición, donde se experimentó el fracaso, la derrota y las dificultades a nivel de habilidad motriz. Género: las chicas asociaban el aburrimiento a la monotonía que significa la práctica de habilidades motrices técnicas. CE: se identificó el aburrimiento en el alumnado del centro sin cultura de baloncesto (experiencia deportiva).
Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2020).	Cualitativa, con un diseño interpretativo.	Muestra: 44 alumnos de 3.º de ESO (20 chicas y 24 chicos de 14,4 años de EM), pertenecientes a 2 institutos de la Comunidad de Madrid (España). En concreto, 11 chicos y 9 chicas eran parte del primer instituto de ESO (IESO1), y 13 chicos y 11 chicas del segundo instituto de ESO (IESO2). IESO1 sin tradición deportiva en baloncesto. Por el contrario, IESO2 con tradición deportiva y vínculo con un club de la Federación de Baloncesto de Madrid. Instrumentos: entrevista semiestructurada.	El alumnado se refirió con mayor frecuencia a la percepción de las EP frente a la UD de baloncesto, siendo la preferencia hacia el deporte el motivo con mayor fundamentación en ambas categorías (EP y EN). El género femenino daba mayor importancia a motivos asociados al aprendizaje de valores interpersonales. En cambio, el masculino en el ejercicio motor. Según el CE: el vínculo con un club deportivo de baloncesto incide en las emociones que suscita el contenido de ese deporte.
Mujica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2021).	Cualitativa, con un diseño interpretativo y fenomenológico.	Muestra: 44 alumnos de 3.º de ESO (20 chicas y 24 chicos de 14,4 años de EM), pertenecientes a 2 institutos de la Comunidad de Madrid (España). En concreto, 11 chicos y 9 chicas eran parte del 1.º instituto de ESO (IESO1), y 13 chicos y 11 chicas pertenecientes al 2.º instituto de ESO (IESO2). 38 sesiones de EF. UD de baloncesto. Instrumentos: entrevistas semiestructuradas y diarios personales.	Categoría de análisis: TM, género y CE. TM: parte del alumnado atribuía sus EP por el BE a códigos asociados a la competición, trabajo en equipo y metas que presentan las tareas con oposición. En cambio, otros asociaban a la calidad de los ejercicios técnicos y a las acciones coeducativas de las tareas sin oposición. Género: diferencias prácticamente nulas. CE: dependía de la influencia de la cultura deportiva del centro.
Redondo-Garrido et al. (2019).	Transversal, no aleatorio y relacional.	Muestra: 80 discentes (49 chicos y 31 chicas) de 13,01 años de EM, pertenecientes a 1.º y 2.º de ESO (1A, n = 28; 2A, n = 30; 2B, n = 22) de un IES de Murcia (España). Intervención: 2 sesiones. Instrumentos: Games and Emotions Scale (GES) modificada.	DS en las variables rabia y tristeza, siendo estas mayores en los chicos y con un tamaño del efecto medio y bajo, respectivamente ($p < 0,005$, $d = 0,499$ y $d = 0,351$). Las emociones de rabia, tristeza, miedo y vergüenza tuvieron valores mayores ($p < 0,001$) en los alumnos del curso escolar de menor edad (1.º de ESO).
Sawicki y Görner	No se especifica, pero por el tipo	Muestra: 502 estudiantes de secundaria del sur de Alemania, divididos en 2 grupos de edad. 1.º grupo: 221	Grupo de 13 y 14 años: EP de "excitement", "enthusiasm", "strenght" y "pride" fueron las más intensamente experimentadas. EN, aunque

(2018).	de instrumentos es cuantitativa.	alumnos (114 chicas y 107 chicos de 13 y 14 años, EM de 13,49 años). 2.º grupo: 281 alumnos (147 chicas y 134 chicos, EM de 17,51 años). Instrumentos: Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). Contiene 20 emociones (10 positivas y 10 de negativas).	con menos fuerza que las positivas, con mayor presencia fueron: "stress", "nervousness", "anger". La IE fue similar entre géneros. Grupo de 17 y 18 años: dominio mucho mayor en la mayoría de las EP en los chicos en comparación con las chicas. En las chicas, DES en 6 de las 10 EN respecto a los chicos: "anxiety" (p = 0,0000), "shame" (p = 0,0000), "nervous" (p = 0,0028), "chaotic" (p = 0,0029), "irritated" (p = 0,0308) y "angry" (p = 0,0492). La IE positiva fue más alta en los chicos, mientras que en la categoría de EN fue mayor en las chicas.
Simonton, Garn, et al. (2022).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa.	Muestra: 638 estudiantes de secundaria de un estado del noroeste y un estado del sudeste de Estados Unidos. Edad de entre 14 y 18 años (EM de 15,46 años). Instrumentos: Clima de cuidado ("caring climate"): Caring Climate Scale (CCS), adaptada a la EF. Emociones de los estudiantes: Discrete Emotions in Physical Education Scale (DEPES), se seleccionaron solo 3 emociones (disfrute, aburrimiento y vergüenza). Implicación de los alumnos en clase: herramienta de participación de los estudiantes de Reeve (2013).	El clima de cuidado se relacionó directamente con las 3 emociones de los estudiantes. El placer/disfrute y la vergüenza, pero no el aburrimiento, predijeron la participación de los estudiantes en EF. La vergüenza era un predictor positivo del compromiso. El clima cariñoso también predijo directamente la participación de los estudiantes. Los afectos totales fueron ES. El clima de cuidado y el compromiso con la EF se explicaron tanto de forma directa como indirecta mediante el disfrute positivamente y la vergüenza negativamente.
Trigueros, Cangas, et al. (2019).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 606 alumnos de secundaria (323 chicos, 283 chicas), de entre 13 y 19 años (EM de 15,7 años), y pertenecientes a 2 centros educativos de Almería (Andalucía, España). El día de cumplimentación de los cuestionarios asistieron a clase el 85,6% del alumnado. Instrumentos (todos adaptados y validados en el contexto de la EF española y en castellano): SA: Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings. CP: Psychologically Controlling Teaching Scale (PCTs). Satisfacción de las NPB: Basic Psychological Needs in Physical Education Scale (BPN-PE). Frustración de las NPB: Frustration of Psychological Needs Scale (EFNPB). Mente vagabunda ("Mind-wandering"): Mind-w Questionnaire (MWQ). AP durante la EF: State Mindfulness Scale (SMS). Emociones: Escala de Estados Emocionales en EF. Motivación hacia la EF: Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire (BREQ-3). Intención de ser físicamente activo: Escala de intención de ser físicamente activo	La correlación entre el CP y el SA fue negativa (p < 0,001). El CP predijo positivamente la frustración de las NPB (p < 0,001) y negativamente la satisfacción de las NPB (p < 0,01). El SA predijo positivamente la satisfacción de las NPB (p < 0,001) y negativamente la frustración de las NPB (p < 0,001). La satisfacción de las NPB predijo negativamente la DM (p < 0,01) y las EN (p < 0,001). Sin embargo, predijo positivamente la AP (p < 0,001) y las EP (p < 0,001). La frustración de las NPB predijo positivamente la DM (p < 0,001) y las EN (p < 0,001). Sin embargo, predijo negativamente la AP (p < 0,05) y las EP (p < 0,001). La AP predijo positivamente las EP (p < 0,05) y negativamente las EN (p < 0,05). Las EP predijeron positivamente SDI-PE (p < 0,001), el SDI-PA (p < 0,001) y la intención de ser físicamente activo (p < 0,001), mientras que las EN predijeron negativamente el SDI-PE (p < 0,01) SDI-PA (p < 0,001) y la intención de ser físicamente activo (p < 0,01). El SDI-PE predijo positivamente SDI-PA (p < 0,001) y el SDI-PA positivamente la intención de ser físicamente activo (p < 0,001).
Zimmermann et al. (2021).	No se especifica, pero por el tipo de instrumentos es cuantitativa descriptiva y correlacional.	Muestra: 1030 estudiantes (622 hombres, 60,4%; 408 mujeres, 39,6%), de entre 11 y 18 años (EM de 13,4 años). Pertenecientes a la Mittelschule, que es la escuela con el nivel educativo más bajo entre las escuelas secundarias de Alemania. Los participantes provenían de 3 escuelas urbanas, 3 semirurales y 4 escuelas rurales. Instrumentos: SA por parte del profesorado de EF: German Multi-Dimensional Perceived Autonomy Support Scale for Physical Education (MD-PASS-PE). Autoeficacia académica en EF: Escala alemana de 5 ítems adaptada al contexto de EF. Valor intrínseco de la EF: Escala alemana de 6 ítems adaptada al contexto de la EF. Emociones de logro en EF: 5 ítems de la Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). AF: 6 ítems de la German Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ).	El SA cognitiva proporcionada por el profesorado de EF fue un predictor positivo de la AAE de EF (p < 0,001) y del valor intrínseco que los estudiantes atribuían a la EF (p < 0,001). También, el SA organizativa predijo positivamente la AAE en EF (p < 0,01). La AAE de EF predijo positivamente su grado de disfrute/placer en la EF (p < 0,001). El valor intrínseco que los estudiantes atribuyen a la EF también predijo positivamente el disfrute de los estudiantes (p < 0,001) y predijo negativamente su ansiedad en la EF (p < 0,001). El placer de los discentes con la EF fue un predictor positivo de su AF durante el tiempo libre (p < 0,001). La ansiedad de los discentes en la EF predijo negativamente su nivel de AF durante el tiempo libre (p = 0,02). El SA cognitiva predijo negativamente la ansiedad del alumnado en la EF, mediante su autoeficacia académica relacionada con la EF y el valor intrínseco de la EF (p < 0,001).

EM: edad media; ESO: Educación Secundaria Obligatoria; EF: educación física; EP: emociones positivas; EN: emociones negativas; IE: intensidad emocional; RE: relación estadística; UID: unidad didáctica; TM: tarea motriz; CE: centro educativo; IES: Instituto de Educación Secundaria; DS: diferencias significativas; DES: diferencias estadísticamente significativas; ES: estadísticamente significativos; CP: control psicológico; SA: soporte a la autonomía; NPB: necesidades psicológicas básicas; DM: divagación mental; AP: atención plena; SDI-PE: Índice de autodeterminación hacia la EF; SDI-PA: Índice de Autodeterminación hacia la AF; AF: actividad física; AAE: autoeficacia académica de los estudiantes.