

TRABAJO FIN DE MÁSTER

LAS EMOCIONES EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS.
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA.

ALUMNO: Antonio Jesús Simón Castaño

TUTOR: Miguel Pic Aguilar

CURSO ACADÉMICO: 2023/2024

RESUMEN

La educación física en la adolescencia además de promover la actividad física, también desempeña un papel crucial en el bienestar emocional de los estudiantes. Incluir programas de educación emocional en este contexto es esencial. Este estudio se centra en aclarar las emociones experimentadas por estudiantes de secundaria durante las clases de educación física, considerando diferentes dominios de acción motriz. Se realizó una revisión sistemática con la selección de 15 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión. Los resultados revelan que, la manera en la que percibe el alumnado las emociones está condicionada por múltiples variables como el género, la competición, el entorno que nos rodea, el historial deportivo, el método de enseñanza y el dominio de acción motriz, siendo esta última la más destacada en nuestra revisión. El estudio concluye con diferentes propuestas prácticas para el profesorado. Entre ellas podemos encontrar que es recomendable realizar actividades cooperativas donde la mayoría del alumnado sean chicas o en actividades psicomotoras añadir la variable competición para generar mayores emociones positivas.

Palabras clave: emociones; acción motriz; educación física; educación secundaria

ABSTRACT

Physical education in adolescence, in addition to promoting physical activity, also plays a crucial role in the emotional well-being of students. Including emotional education programs in this context is essential. This study focuses on clarifying the emotions experienced by high school students during physical education classes, considering different domains of motor action. A systematic review was conducted with the selection of 15 articles that met the inclusion criteria. The results reveal that the way in which students perceive emotions is conditioned by multiple variables such as gender, competition, surrounding environment, sports history, teaching method and motor action domain, the latter being the most prominent in our review. The study concludes with different practical proposals for teachers. Among them we can find that it is advisable to carry out cooperative activities where most of the students are girls or in psychomotor activities to add the competition variable to generate greater positive emotions.

Keywords: emotions; motor action; physical education; secondary education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. METODOLOGÍA	11
2.1. Protocolo de Revisión	11
2.2. Búsqueda de la Literatura	11
2.3. Criterios de Inclusión y Exclusión	12
2.4. Selección de Estudios.....	12
2.5. Extracción y Síntesis de datos	13
2.6. Protocolo de la revisión	13
3. RESULTADOS	15
4. DISCUSIÓN	34
4.1. Dominios de Acción Motriz (DAM).....	34
4.2. Competición (con ausencia o presencia).....	39
4.3. Género.....	42
4.4. Historial deportivo	44
4.5. Entorno.....	45
4.6. Método de enseñanza	46
5. COCLUSIÓN	47
6. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES	49
7. PROPUESTAS PRACTICAS	51
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

1. INTRODUCCIÓN

El estudio de la emoción en clase de EF permite al docente ajustar su clase a las necesidades del alumnado, con mayor margen de precisión. Según Barrett (2017), las emociones no solo moldean nuestras experiencias individuales, sino que también son cruciales para la interacción y comunicación con los demás. Abordar la convivencia en la clase de Educación Física implica también educar en las relaciones interpersonales. Como destaca Bisquerra (2003), el desarrollo de competencias emocionales es esencial para la formación integral del individuo. En este contexto, la Educación Física ofrece un escenario ideal para fomentar la empatía, la cooperación y el respeto mutuo entre los estudiantes.

En este trabajo de fin de máster (TFM), nos adentramos en la compleja interacción entre las emociones y las actividades propuestas en educación física, centrándonos en cómo estas, influyen el bienestar emocional de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. La educación física (EF) desempeña un pilar fundamental en el desarrollo integral del alumnado, especialmente durante la etapa formativa de la adolescencia. Más allá de su función tradicional de promover la actividad física y el desarrollo de habilidades motoras, la educación física también desempeña un papel crucial en el bienestar emocional y social de los estudiantes (Kilpatrick et al., 2005). Según Parlebas (2001) la EF proporciona un entorno enriquecedor donde el alumnado tiene la oportunidad de experimentar una amplia gama de actividades motrices, las cuales están estrechamente ligadas al desarrollo integral de su personalidad y al logro de aprendizajes significativos.

La adolescencia se presenta como una etapa crucial en el desarrollo humano, caracterizada por cambios físicos, emocionales y sociales que pueden tener un impacto significativo en su bienestar emocional (Steinberg, 2005). Este período de transición conlleva una serie de desafíos emocionales, incluida la exploración de la identidad, el establecimiento de relaciones interpersonales y la gestión del estrés, que pueden contribuir a la aparición de problemas emocionales (Compas et al., 2017). Por lo tanto, es crucial promover una salud emocional adecuada durante la adolescencia.

La salud emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como a establecer relaciones positivas con los demás y hacer frente a las demandas y desafíos de la vida de manera efectiva (Herrman et al., 2005).

Una buena salud emocional no solo ayuda a los adolescentes a enfrentar los desafíos de esta etapa de la vida, sino que también sienta las bases para un bienestar emocional a lo largo de toda la vida adulta.

La EF emerge como un espacio privilegiado para abordar y promover el bienestar emocional de los adolescentes. Al proporcionar un entorno seguro y estructurado para la actividad física, la EF puede ofrecer oportunidades para la expresión emocional, la construcción de relaciones positivas y el desarrollo de habilidades sociales cruciales para la salud emocional. Por ello, si en las clases de educación física de secundaria se implementan programas que promuevan experiencias emocionales positivas, los estudiantes pueden experimentar un crecimiento integral (Moreno et al., 2009).

Para comprender adecuadamente el contexto de nuestro estudio, es esencial definir qué son las emociones y cómo se manifiestan en el contexto educativo. Las emociones, según Smith & Lazarus (1991), son respuestas multifacéticas a eventos que son subjetivamente significativos para el individuo, implicando cambios en el estado fisiológico, cognitivo y conductual. Esta definición abarca una amplia gama de experiencias emocionales, desde la alegría y el entusiasmo hasta la tristeza y la ira. Plutchik (2001) amplía esta comprensión al distinguir entre emociones primarias, que son innatas y universales, y emociones secundarias, que surgen de la combinación o modulación de las emociones primarias. En los últimos tiempos, el concepto de emoción ha despertado un considerable interés debido a su conexión con el bienestar, la salud, el desarrollo psicológico y el rendimiento académico, así como el desempeño laboral de los individuos (Callea et al., 2019; Gómez & Callejo, 2016; Maccann et al., 2020; Trigueros et al., 2019). Esta vinculación de las emociones con todos los aspectos de la vida de las personas las convierte en un fenómeno complejo, lo que dificulta una definición precisa. Sin embargo, en la comunidad científica se ha acordado que las emociones se componen de procesos psicológicos coordinados, los cuales abarcan elementos cognitivos, afectivos, fisiológicos, expresivos y motivacionales (Reeve, 2010).

Por otro lado, a medida que avanzamos hacia el futuro, es crucial reconocer la importancia de una educación de calidad que no solo se centre en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas, adoptada en 2015, establece un marco global para abordar los desafíos más apremiantes que enfrenta la humanidad, y la educación de calidad se destaca como un componente fundamental de este plan. La Agenda 2030 reconoce la necesidad

de garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación inclusiva y equitativa que promueva el aprendizaje a lo largo de toda la vida y fomente el desarrollo de habilidades socioemocionales. En este sentido, la promoción del bienestar emocional de los estudiantes, particularmente en el contexto de la Educación Física, se alinea con los objetivos más amplios de la Agenda 2030 en cuanto a la promoción de una educación de calidad y el logro de un desarrollo sostenible. Al explorar la relación entre las emociones, el aprendizaje y el rendimiento académico en el contexto de la Educación Física, podemos contribuir no solo a la mejora de la calidad de la educación, sino también al avance de los objetivos de desarrollo sostenible a nivel global (Unidas, 2015).

La educación emocional y la inteligencia emocional son conceptos que han ganado reconocimiento en el ámbito educativo como herramientas fundamentales para promover el bienestar emocional y social de los estudiantes. Ambos enfoques se centran en el desarrollo de habilidades relacionadas con el reconocimiento, comprensión, expresión y regulación de las emociones, con el fin de mejorar el funcionamiento emocional y el rendimiento académico del alumnado (Elias et al., 1997; Salovey & Mayer, 1990). Estas prácticas tienen aplicaciones concretas en la educación física, donde las emociones desempeñan un papel fundamental en la experiencia de los estudiantes durante las actividades físicas y deportivas. Integrar estos enfoques en las clases de educación física puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades emocionales clave para mejorar su participación, rendimiento y bienestar general (Greenberg et al., 2003). En resumen, la educación emocional y la inteligencia emocional son enfoques complementarios que pueden beneficiar significativamente a los estudiantes no solo en el ámbito de la educación física, sino también en su vida diaria. Al fomentar el desarrollo de habilidades emocionales, los profesores de educación física pueden contribuir a crear un ambiente de aprendizaje emocionalmente seguro y estimulante que promueva el bienestar integral de los estudiantes.

De acuerdo con Bisquerra (2000), las emociones pueden ser clasificadas en diversas categorías: positivas, como la alegría, el humor, el amor y la felicidad; negativas, tales como el miedo, la ira, la tristeza, la ansiedad, la vergüenza y el rechazo; y finalmente, ambiguas, entre las que se incluyen la sorpresa, la esperanza y la compasión. Esta clasificación se realiza en función de su efecto en el bienestar percibido. Es esencial tener presente que todas las emociones tienen una utilidad, y que por ello esta categorización se refiere a cómo afectan al bienestar. Las emociones negativas se caracterizan por ser

desagradables y se presentan cuando se obstaculiza una meta, existe amenaza o se experimenta pérdida. Por otro lado, las emociones positivas generan sensaciones de placer y se manifiestan cuando se logra un objetivo, se experimenta disfrute o se siente bienestar. En cuanto a las emociones ambiguas, no se ubican en una categoría clara de positivas o negativas, y su percepción puede variar dependiendo del contexto y las circunstancias.

Las personas experimentan diversas emociones con variados niveles de intensidad. La intensidad emocional se relaciona con la fuerza con la que se experimenta una emoción y está influenciada por las evaluaciones subjetivas realizadas sobre cómo la información recibida puede afectar el bienestar personal (Alcaraz Muñoz et al., 2014). Para evaluar la intensidad emocional de los estudiantes durante las clases de Educación Física, se han desarrollado diversos instrumentos especializados. Uno de estos instrumentos es la escala Games Emotions Scale (GES), cuya validez fue confirmada por Lavega et al. (2013). Este instrumento está diseñado para cuantificar la intensidad emocional experimentada por los alumnos durante la participación en juegos motores o deportivos. Además, se han introducido adaptaciones de esta escala, como el GES II (Lavega et al., 2018), que constituye una versión actualizada del instrumento original y la GES-C (Alcaraz Muñoz et al., 2022), específicamente adaptada y validada para niños de entre 9 y 12 años. Esta última versión utiliza pictogramas para registrar la intensidad emocional experimentada por los estudiantes durante la actividad física.

Las escalas GES se han empleado en múltiples investigaciones para evaluar la intensidad emocional de los estudiantes durante la realización de actividades de diferentes dominios de acción motriz. Estos dominios, fundamentales en las clases de Educación Física, ofrecen una herramienta esencial para el profesorado, ya que los juegos deportivos dinamizan el aprendizaje y promueven la toma de decisiones, el control emocional y la regulación del esfuerzo físico mediante la interacción entre los participantes (Gea García et al., 2017; Lavega et al., 2018).

La inclusión de la clasificación de Parlebas (2001) en este trabajo se revela crucial por varias razones. En primer lugar, proporciona un marco teórico sólido y ampliamente reconocido que estructura y organiza las actividades físicas y deportivas, lo que facilita su comprensión y análisis. Esta herramienta no solo brinda claridad conceptual, sino que también ofrece un lenguaje común para la comunicación dentro del ámbito de la educación física y el deporte. Además, la clasificación de Parlebas sienta las bases para

la investigación en áreas como la psicología del deporte y la pedagogía del movimiento, lo que resulta esencial para el desarrollo de este trabajo. Al utilizar esta clasificación, se pretende no solo profundizar en la comprensión de las actividades físicas, sino también en su aplicación práctica, especialmente en el contexto de esta revisión sistemática, donde se busca analizar el impacto de diferentes tipos de actividades en las emociones y la motivación de los estudiantes durante las clases de Educación Física. Según la clasificación de Parlebas (2001), estos dominios incluyen:

1. Juegos psicomotores: son actividades que se centran en el desarrollo de habilidades motoras básicas y la exploración del propio cuerpo y del entorno. Estos juegos suelen realizarse de forma individual y tienen como objetivo principal el autodescubrimiento y la experimentación motriz.

2. Juegos cooperativos: Implican la colaboración entre dos o más personas con el fin de alcanzar un objetivo común. En estos juegos, los participantes trabajan juntos, comparten recursos y se apoyan mutuamente para lograr el éxito. Promueven habilidades como la comunicación, el trabajo en equipo, la empatía y la resolución de problemas.

3. Juegos de oposición: Son aquellos en los que dos rivales compiten entre sí con objetivos opuestos. Estos juegos suelen implicar enfrentamientos directos, como luchas, duelos o juegos de enfrentamiento, donde los participantes buscan superar al oponente y alcanzar la victoria.

4. Juegos de cooperación/oposición: Combinan elementos de colaboración y competencia al mismo tiempo. En estos juegos, los participantes divididos en equipos trabajan juntos para lograr un objetivo común, pero también compiten entre sí para obtener ventajas sobre los otros equipos.

La división de la Educación Física en cuatro dominios de acción motriz permite ofrecer una experiencia educativa completa y variada, que aborda diferentes aspectos del desarrollo físico, cognitivo y social de los estudiantes, fomentando su participación activa en las actividades físicas y deportivas. Integrar programas de educación emocional en esta vivencia les ayuda a reconocer, comprender y gestionar sus emociones durante las actividades y juegos, contribuyendo a su desarrollo integral y proporcionándoles herramientas para enfrentar desafíos emocionales en otras áreas de sus vidas. Así, la combinación de los dominios motrices y las emociones en la educación física brinda una

oportunidad única para promover el bienestar emocional y el desarrollo personal de los estudiantes a través del movimiento y el juego (Jones et al., 2011).

Además, cabe destacar que la conexión entre las emociones y el currículum en el contexto educativo es innegable y fundamental para comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje (Brackett et al., 2012). Las emociones desempeñan un papel central en la experiencia educativa de los estudiantes, influyendo en su motivación, bienestar y rendimiento académico (Gómez & Callejo, 2016). En este sentido, el currículum, como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos y evaluaciones diseñados para guiar la enseñanza y el aprendizaje, tiene la responsabilidad de abordar y cultivar las dimensiones emocionales de los estudiantes (Hughes & Kwok, 2007). La inclusión de las emociones en el currículum no solo es necesaria para promover un ambiente escolar saludable y positivo, sino que también es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes (Durlak et al., 2011). El currículum actúa como un marco que determina qué conocimientos y habilidades se consideran valiosos y dignos de ser enseñados, y, por lo tanto, debe integrar el desarrollo emocional como un objetivo educativo fundamental (Elias et al., 1997). Al reconocer la interrelación entre las emociones y el proceso de enseñanza y aprendizaje, podemos diseñar currículos más equilibrados y efectivos que promuevan el crecimiento personal y académico de los estudiantes de manera integral.

En resumen, la Educación Física en secundaria ofrece una amplia gama de beneficios que van desde la promoción de la salud física hasta el fomento del desarrollo socioemocional de los estudiantes. La integración de programas emocionales positivos en la experiencia de la EF puede potenciar aún más estos beneficios, contribuyendo al crecimiento personal y al bienestar integral de los estudiantes durante esta etapa crucial de su desarrollo. Es muy importante que el profesorado de educación física sea consciente de esta relación y trabajen para crear un ambiente emocional positivo que fomente emociones positivas y el desarrollo integral de los estudiantes.

En este contexto, la presente revisión sistemática se propone investigar de manera exhaustiva las emociones del alumnado de la ESO en relación con las actividades propuestas en educación física. A través de un enfoque riguroso y sistemático, buscamos comprender cómo estas actividades influyen en el bienestar emocional de los estudiantes, identificando patrones, tendencias y áreas de mejora en la práctica educativa. Al integrar la comprensión de las emociones, el desarrollo emocional y los beneficios de la educación física, aspiramos a contribuir al avance del conocimiento en este campo y a promover

prácticas educativas más efectivas y centradas en el bienestar integral de los estudiantes. Para abordar esta investigación de manera ordenada y en su totalidad, es crucial plantear una serie de preguntas clave:

1. ¿Cuál es el estado actual del conocimiento sobre las emociones del alumnado en las clases de Educación Física, según los diferentes dominios de acción motriz?
2. ¿Qué enfoques metodológicos se han utilizado con mayor frecuencia para investigar las emociones en este contexto?
3. ¿Existen diferencias significativas en las emociones experimentadas por los estudiantes en función del tipo de actividad física o juego realizado durante las clases de Educación Física?

Al plantear estas preguntas, el presente trabajo busca establecer una base para comprender mejor las complejas interacciones entre las emociones y la práctica de la Educación Física. Por lo tanto, los objetivos del estudio son los siguientes:

OBJETIVO GENERAL:

Analizar y comprender las emociones experimentadas por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y bachillerato durante las clases de educación física, centrándonos en la relación entre las acciones motrices propuestas y el bienestar emocional de los estudiantes, con el fin de proporcionar recomendaciones para mejorar la experiencia emocional en este contexto educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Analizar y sintetizar la literatura existente sobre las emociones del alumnado en las clases de Educación Física, centrándonos en los dominios de acción motriz.
2. Identificar las emociones prevalentes experimentadas por los estudiantes de la ESO y bachillerato durante las actividades en clase de Educación Física.
3. Proponer estrategias y recomendaciones prácticas para promover un ambiente emocionalmente favorable en las clases de educación física, basadas en los hallazgos obtenidos en el estudio.
4. Explorar posibles recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física, con el objetivo de promover un entorno emocionalmente seguro y estimulante para los estudiantes.

Con estos objetivos, se pretende contribuir al avance del conocimiento en el campo de la Educación Física y proporcionar orientación práctica para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en este ámbito.

2. METODOLOGÍA

Se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura para explorar y sintetizar estudios previos relacionados con las emociones del alumnado de secundaria en clases de Educación Física, específicamente centrados en los dominios de acción motriz. Este enfoque permitió recopilar y analizar de manera exhaustiva las evidencias disponibles en la literatura científica, facilitándonos así la identificación de vacíos en el conocimiento actual sobre las emociones en la Educación Física.

2.1. Protocolo de Revisión

Se desarrolló un protocolo de revisión siguiendo las directrices de PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este protocolo estableció los criterios de inclusión y exclusión de los estudios, los métodos de búsqueda y selección de la literatura, así como los procedimientos para el análisis de datos y la presentación de resultados.

2.2. Búsqueda de la Literatura

Se realizó una búsqueda exhaustiva de la literatura en diversas bases de datos académicas, incluyendo PubMed, Scielo, Scopus, Web of Science y Dialnet. Los términos de búsqueda utilizados incluyeron combinaciones de palabras clave relacionadas con las emociones, la educación física, la ESO y los dominios de acción motriz. Se emplearon palabras clave tanto en inglés como en español. En español se emplearon palabras como "emociones", "emoción", "acción motriz", "educación física" y "educación secundaria", mientras que, en inglés, se utilizaron términos como "emotions", "emotion", "motor action", "physical education", "high school" y "secondary education". Estas palabras clave se combinaron utilizando operadores booleanos para optimizar las búsquedas y obtener así las publicaciones relevantes para este estudio.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo desde el 18 de enero de 2024 hasta el 7 de mayo de 2024.

2.3. Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión especificaron las características que debían cumplir los estudios para ser considerados en la revisión. Los criterios de exclusión identificaron los estudios que no cumplían con los estándares de calidad o no abordan directamente la pregunta de investigación.

Los criterios de inclusión incluyeron:

- Año de publicación: Limitado a los últimos diez años para garantizar la actualidad de la investigación, así como para marcar límites temporales en la búsqueda.
- Idioma: Se incluirán estudios publicados en inglés y español para asegurar la accesibilidad.
- Participantes: Debía de tratarse de una muestra compuesta por adolescentes de entre 12 y 18 años, o en etapa educativa de la ESO y/o Bachillerato.
- Disponibilidad de texto completo.
- Tipo de estudio: Se priorizarán estudios empíricos, como estudios cuantitativos o cualitativos, revisiones sistemáticas o meta-análisis.
- Tipo de intervención: Se incluirán estudios que investiguen las emociones de los estudiantes de secundaria durante las clases de Educación Física observando la relación entre las emociones y las actividades o juegos, dando prioridad a aquellos estudios que aborden los cuatro dominios de acción motriz o alguno de estos dominios.

Por otro lado, se excluyeron de la revisión sistemática aquellos estudios que no cumplían con los criterios de inclusión previamente establecidos.

Estos criterios se aplicaron de manera sistemática durante el proceso de selección de estudios para garantizar la relevancia y la calidad de la evidencia incluida en el TFM.

2.4. Selección de Estudios

Se desarrolló un procedimiento para recopilar datos que agrupaba los estudios según las emociones en las clases de educación física, los ejercicios llevados a cabo en las clases y su impacto en los estudiantes. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de selección de estudios y para ello, en primer lugar, se eliminaron los documentos duplicados. Luego, se evaluaron los títulos y resúmenes de los estudios identificados en la búsqueda bibliográfica para determinar su relevancia con respecto al tema de investigación, y en

caso de incertidumbre, se postergaba la decisión para una revisión adicional en la tercera fase. En esta última etapa, se procedió a la revisión exhaustiva de los textos completos de los estudios seleccionados, considerando su alineación con los objetivos y criterios de inclusión establecidos, así como la aplicación de la tabla PICOT, un instrumento utilizado para evaluar el sesgo de los artículos. Durante este proceso, se descartaron aquellos estudios que no cumplieran con los criterios predefinidos y se incluyeron aquellos que proporcionaban información relevante para el análisis. Este enfoque garantizó la exhaustividad y transparencia en la selección de estudios, asegurando la inclusión de investigaciones pertinentes para el desarrollo del trabajo.

2.5. Extracción y Síntesis de datos

Para la extracción y síntesis de datos, se elaboró una tabla que incluyó todos los estudios seleccionados, abarcando los siguientes aspectos:

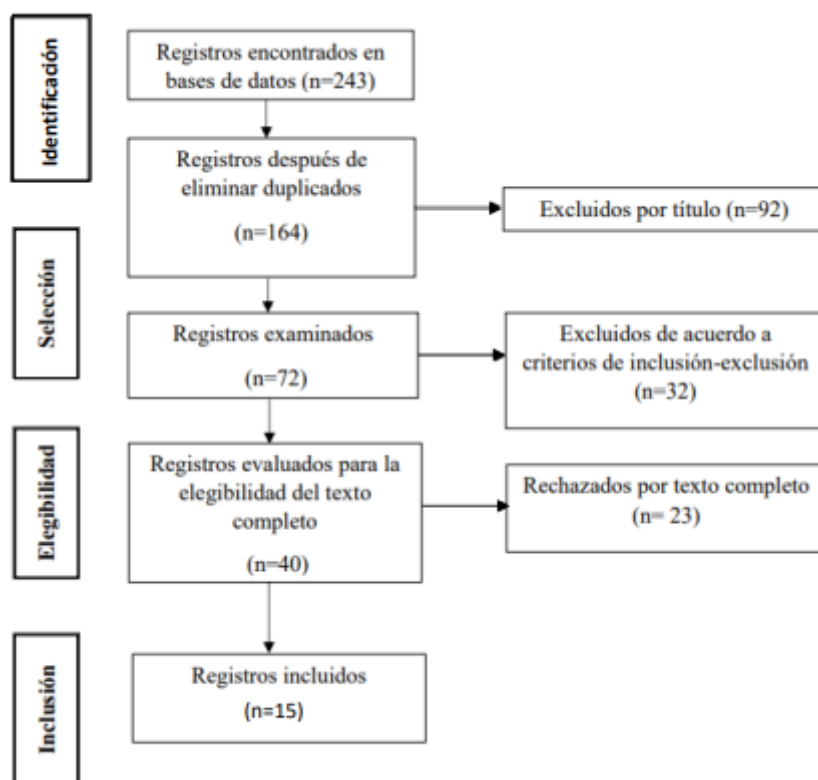
- Información del estudio, incluyendo autor y año de publicación.
- Diseño del estudio, clasificado según su tipo de investigación.
- Detalles sobre los participantes y los instrumentos utilizados, como el número de participantes, su género y edad promedio, así como los materiales utilizados para la recolección de datos.
- Contenido emocional, incluyendo las emociones de interés, como la emoción positiva, negativa y neutra.
- Resultados clave sobre la influencia o interacción de las emociones en las clases de educación física.

Esta estructura permitió recopilar de manera sistemática la información relevante de cada estudio, lo que facilitó el análisis comparativo y la identificación de patrones o tendencias significativas en los datos recopilados. Además, se llevó a cabo una síntesis narrativa de los resultados, identificando patrones y temas comunes en la literatura revisada.

2.6. Protocolo de la revisión

El protocolo de revisión se estructuró siguiendo las pautas establecidas por la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Es una metodología estandarizada diseñada para mejorar la transparencia y la calidad de las revisiones sistemáticas y los meta-análisis. Este procedimiento consta de cuatro etapas

clave: identificación, donde se realizan búsquedas exhaustivas en bases de datos para encontrar estudios relevantes; selección, basada en criterios claramente definidos para incluir o excluir estudios; elegibilidad, donde se evalúan los estudios completos para confirmar su relevancia y calidad; e inclusión, donde los estudios que cumplen todos los criterios se integran en la revisión. PRISMA promueve la creación de un diagrama de flujo para ilustrar el proceso de selección de estudios y la presentación detallada de los resultados, mejorando la transparencia y la reproducibilidad en la investigación científica. Podemos encontrarlo en la figura 1:



***Figura 1.** Diagrama de Flujo del método PRISMA: proceso mediante el cual se realiza la selección de estudios.

Durante la primera exploración en las diversas bases de datos, se identificaron 243 documentos, de los cuales 229 no se ajustaban a los criterios establecidos para su inclusión. En un primer paso, se eliminaron 79 documentos duplicados al comparar las distintas fuentes de información. Después de este proceso, quedaron 164 documentos, los cuales fueron examinados por su título para seleccionar aquellos relacionados con el tema de la revisión, resultando en un total de 72 documentos pertinentes. Luego, se procedió a revisar los resúmenes de estos 72 documentos seleccionados, de los cuales se escogieron

40 para una lectura completa. Finalmente, tras una exhaustiva revisión de todos los estudios, se incorporaron 15 documentos a nuestra revisión. En la figura 1 (Diagrama de flujo) se refleja el procedimiento de búsqueda.

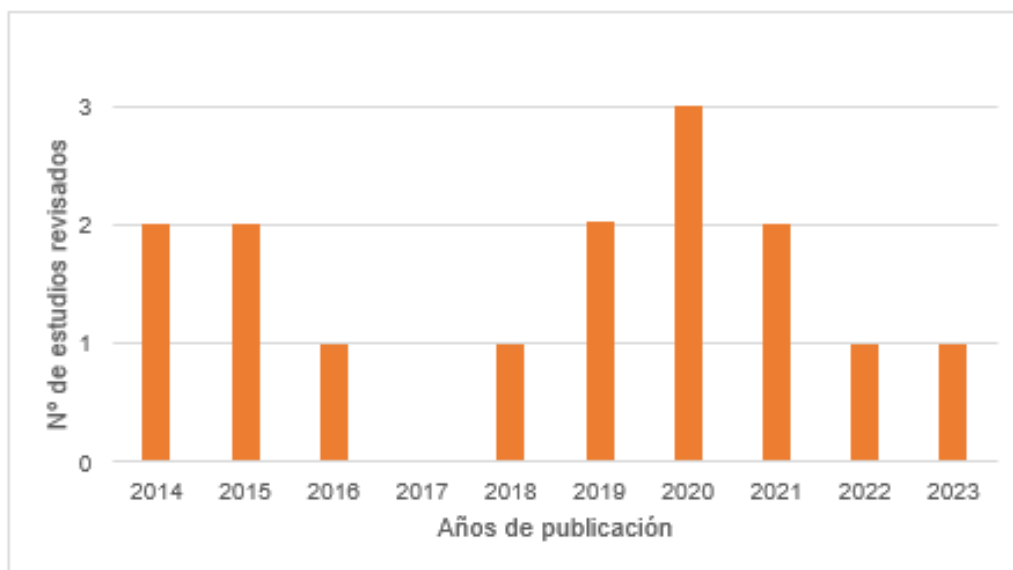
3. RESULTADOS

La revisión sistemática reveló una amplia gama de enfoques sobre emociones en estudiantes de secundaria en clases de educación física. Se identificaron un total de 15 estudios relevantes que abordan aspectos diversos de este tema. Podemos resaltar que, en el estudio de Duran y Cortes (2018), los participantes son estudiantes tanto de secundaria, como estudiantes universitarios y graduados, haciendo una división de estos al inicio del estudio, pero sacando algunas conclusiones conjuntas de los tres niveles. Por otro lado, en el estudio de Duque et al. (2023) los participantes son alumnos de primaria y secundaria. En este último estudio, los autores sí que muestran resultados independientes de los alumnos de primaria y de los de secundaria.

De los quince estudios revisados, según lo mostrado en la Figura 2 del documento la mayoría se han concentrado en los últimos cinco años, específicamente entre 2019 y 2023. Esta tendencia señala un aumento significativo en la producción de investigaciones científicas en el campo estudiado.

Es importante interpretar estos datos con cautela, dado que nuestro estudio se ha limitado a un conjunto específico de artículos, acotando la muestra a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (Bach), y porque, para corroborar este fenómeno de manera definitiva, sería necesario realizar un estudio longitudinal que abarque un período de tiempo más extenso.

En la siguiente figura se muestra el año de publicación de los artículos utilizados para nuestra revisión sistemática.



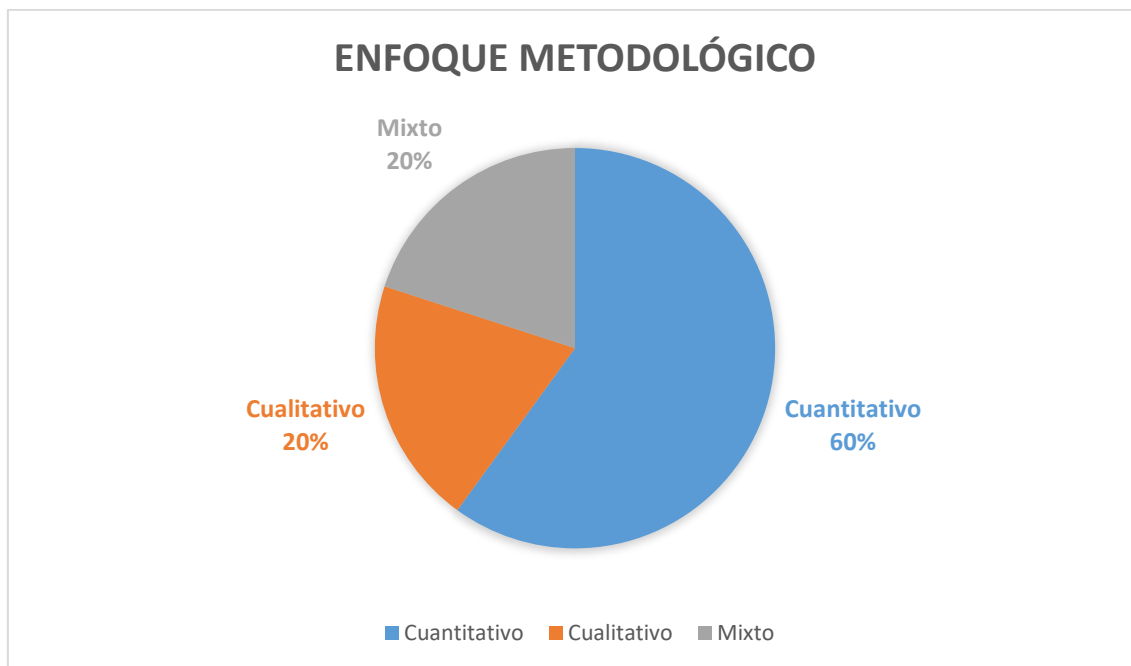
***Figura 2.** *Distribución anual de los artículos incluidos en la revisión:
contextualización temporal de la literatura revisada*

Entre los aspectos destacados de la muestra final analizada se encuentra su origen geográfico. Es importante señalar que todos los artículos seleccionados para nuestro análisis han sido realizados en España, lo que representa una marcada predominancia de investigaciones sobre este tema en este país.

Es importante señalar que, como se evidencia en la figura 3, existe cierta diversidad en los enfoques metodológicos empleados en los distintos estudios. Predomina el enfoque cuantitativo (9 estudios, 60%), seguido por el enfoque cualitativo (3 estudios, 20%) y el enfoque mixto (3 estudio, 20%).

Según Anguera y Hernández (2013), los estudios cualitativos se centran en la descripción detallada y comprensiva de fenómenos complejos a través de la recolección y análisis de datos no numéricos, utilizando técnicas como entrevistas y observaciones para captar las experiencias y significados desde la perspectiva de los participantes. Los estudios cuantitativos emplean datos numéricos para investigar fenómenos mediante la medición y análisis estadístico, buscando establecer relaciones causales y probar hipótesis con diseños experimentales o correlacionales que aseguran la objetividad de los resultados. Por último, los estudios mixtos integran elementos de los métodos cualitativos y cuantitativos, combinando la profundidad y contexto de los datos cualitativos con la precisión de los datos cuantitativos, lo que permite una comprensión más rica y completa de los fenómenos estudiados. Es importante destacar que, según Anguera y Hernández

(2013), las metodologías observacionales representan una forma de investigación mixta, ya que integran tanto elementos cualitativos como cuantitativos en su análisis.



***Figura 3.** *Distribución del número de estudios en función de su enfoque metodológico.*

En cuanto a las emociones analizadas en los artículos, se observa una variedad de enfoques. Algunos autores categorizan las emociones en positivas (EP), negativas (EN) y ambiguas (EA), mientras que otros se centran únicamente en emociones positivas y negativas. Duran y Cortes (2018) sugieren que los resultados son iguales al considerar 13 emociones que al considerar 9, enfocándose solo en las positivas y negativas. Por otro lado, otros autores al inicio de su estudio comenzaron con 13 emociones (EP, EN y EA), pero optaron por excluir las ambiguas al no encontrar resultados significativos relacionados con estas emociones en su estudio (Amado et al., 2015; Duque et al., 2023; Falcón et al., 2020; Muñoz, Lavega, et al., 2020; Muñoz, Lavega, Pic, et al., 2020; Rodríguez López & Rocu Gómez, 2016). Duran et al. (2015) y Mujica (2021), sin embargo, solo hablaron de las emociones negativas. Hemos mostrado los resultados en la siguiente tabla (Tabla 1) para poder visualizarlos mejor:

EMOCIONES EXPERIMENTADAS			
E. Positivas + E. Negativas + E. Ambiguas		E. Positivas + E. Negativas	E. Negativas
ESTUDIOS EMPLEADOS	Cortés y García (2022)	Rodríguez y Rocu (2016)	Mujica (2021)
	Molina et al. (2021)	Duran y Costes (2018)	Sáez de Ocáriz et al. (2014)
	Duran et al. (2014)	Duque et al. (2023)	
	Alonso et al. (2019)	Muñoz, Lavega, Pic, et al. (2020)	
	Duran et al. (2015)	Falcón et al. (2020)	
		Muñoz, Lavega, et al. (2020)	
		Amado et al. (2015)	
		Pic et al. (2019)	

*** Tabla 1.** *Tabla de emociones que se muestran en cada estudio.*

Tras analizar la tabla anterior (tabla 1), podemos apreciar que hemos empleado más estudios que abordan tanto las emociones positivas como las emociones negativas (8 estudios). Estos son seguidos por estudios que tratan emociones positivas, negativas y ambiguas (5 estudios), y finalmente, por estudios que se centran únicamente en las emociones negativas (2 estudios).

Se destacan los diferentes instrumentos utilizados para la recopilación de datos en los estudios revisados. La mayoría de ellos (12, el 80%) emplean la "Games Emotions Scale (GES)" o alguna de sus variantes, una herramienta validada para evaluar las emociones durante la actividad física. Por otro lado, cuatro estudios (cerca del 20 %) utilizan otros métodos, como autoinformes, diarios personales, entrevistas y cuestionarios. Teniendo en

cuenta que el estudio de Pic et al. (2019) utiliza tanto la escala GES-II como un cuestionario de motivación.

El análisis de los estudios revela notables disparidades en las variables de investigación, donde cada emoción se asocia con diferentes conjuntos de variables que no están necesariamente interconectadas. Estas categorías abarcan varios aspectos, incluido el entorno, la motivación, el contenido o tarea, las características demográficas, el método de enseñanza y el componente histórico.

Las variables incluidas en los resultados de los diferentes artículos analizados fueron las siguientes: Dominio de Acción Motriz, Competición (con o sin esta), Género, Historial deportivo, Entorno y Método de enseñanza. Esta diversidad de variables encontradas demuestra la complejidad y diversidad de los factores que influyen en las emociones de los estudiantes durante las clases de Educación Física.

- Dominio de Acción Motriz (DAM): Hace referencia al tipo de juegos que emplean los autores en su estudio categorizados según DAM propuestos por Parlebas (2001).
- Competición: En esta variable, entendida como el sistema de puntuación o registro numérico que señala al ganador, los estudios consideran cómo la presencia o ausencia de competición en una actividad afecta los resultados o comportamientos observados
- Género: Clasifica los resultados de los estudios analizando las emociones experimentadas por chicos y chicas, de forma independiente, así como las emociones que se presentan cuando los grupos de juego están compuestos solo por chicas o chicos, o ambos géneros están mezclados en un mismo grupo.
- Historial deportivo: Significa que el alumnado ha tenido experiencia previa de las actividades que se están desarrollando en los estudios.
- Entorno: Esta variable se refiere a las condiciones y circunstancias físicas, sociales y emocionales en las que se desarrollan las actividades de Educación Física. Esto incluye aspectos como el espacio donde se llevan a cabo las actividades físicas, la dinámica social que hay en el grupo (como el trabajo en equipo, la rivalidad, o el apoyo mutuo), y el ambiente emocional (como la motivación, el nivel de estrés, o el ánimo general del grupo).

- Método de enseñanza: Se distinguen como variable el tipo de método de enseñanza que emplea el profesorado en sus clases, dependiendo de si este se trata de un método tradicional (en el que las actividades propuestas presentan formas establecidas y son guiadas en su totalidad) o de un método en el que se permite la creatividad de los alumnos.

En un mismo estudio se observan diferentes variables que se agrupan en distintas categorías, lo que resulta en una superposición de los artículos en múltiples áreas. Esto conduce a un recuento total de artículos referenciados en cada categoría, que sería el siguiente:

1. Dominio de Acción Motriz: 15 artículos
2. Competición (con o sin esta): 8 artículos
3. Género: 10 artículos
4. Historial deportivo: 5 artículos
5. Entorno: 3 artículos
6. Método de enseñanza: 2 artículos

A continuación, en la figura 4 se podrá observar de manera más visual que estudios analizan cada variable de las mencionadas anteriormente, donde hemos asignado un color específico para cada una de las variables, de tal manera que, puedes apreciar que variables hay presentes en cada estudio.



**Figura 4. Variables que se encuentran en cada estudio. Distribución de las variables estudiadas por cada autor en los estudios recopilados.*

Para garantizar una comparación coherente entre los contenidos abordados en cada artículo, se intentó unificarlos; sin embargo, surgieron diferencias en la medición debido a la variedad de instrumentos utilizados, así como a las variables incluidas en cada uno de los estudios. Para recabar información sobre las experiencias emocionales de los estudiantes en las clases de Educación Física, se emplearon diversos métodos de recolección de datos, que incluyeron cuestionarios para obtener datos cuantitativos sobre las emociones experimentadas, entrevistas, diarios y observaciones directas de las interacciones en el aula. Esta diversidad metodológica la podemos observar como un

punto favorable para nuestro estudio, afirmando que esto contribuyó a una comprensión más completa y matizada de las experiencias emocionales de los alumnos.

Con el fin de hacer más visual la información contenida en los artículos seleccionados, así como sus características y resultados, se creó una tabla (Tabla 2. Tabla resumen donde se muestra los artículos analizados) que recopilaba todos estos datos.

Tabla 2. Tabla resumen donde se muestra los artículos analizados.

ESTUDIO	DISEÑO	PARTICIPANTES/INSTRUMENTO	RESULTADOS
Duran et al. (2014)	Cuasiexperimental (Metodología cuantitativa)	<p>Participantes: 220 estudiantes (119 chicas y 101 chicos) de ESO y BACH de entre 12-17 años, pertenecientes a cinco centros educativos de Cataluña y Valencia.</p> <p>Intervención: Tras una clase formativa, se llevaron a cabo 4 sesiones, de 50 min. cada una, en las que se realizaron juegos de los cuatro DAM. En dos de las sesiones hubo competición y las otras dos no.</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición, historial deportivo y género • Los juegos sociomotores fueron los más destacados fomentando EP intensas. • La presencia de oponentes ya sea en juegos de C-O o de O, incrementa la intensidad de las EN. • La inclusión de la competición aumenta la intensidad de las EP en los juegos P, mientras que eleva los niveles de EN en los juegos sociomotores. • No se apreciaron diferencias significativas entre los estudiantes en función de si tenían o no experiencia deportiva • No se encontraron diferencias significativas en cuanto al género.
Sáez de Ocáriz et al. (2014)	Metodología mixta	<p>Participantes: 220 estudiantes (119 chicas y 101 chicos) de ESO y BACH de entre 12-17 años, pertenecientes a cinco centros educativos de Cataluña y Valencia.</p> <p>Intervención: Una sesión de 50 min. en la que se realizaron juegos de O.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición, entorno y género • La presencia o ausencia de competición y el género de los participantes son predictores importantes de las EN. La competición fue identificada como la variable principal que

		<p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA, solo muestran resultados de emociones negativas.</p>	<p>influye en emociones como la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza y la vergüenza. Además, en algunos casos, el género también resultó ser un factor predictivo de estas EN, posiblemente debido a diferencias en la socialización y los estereotipos de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La derrota puede desencadenar EN como la ira, la tristeza y el rechazo. • Las emociones negativas son más intensas durante la competición. • En los juegos de O los chicos tienden a generar más conflictos que las chicas, y experimentan una mayor intensidad de emociones negativas, especialmente cuando hay competición. • Competición en grupos con problemas de convivencia > nº de conflictos y EN
<p>Amado et al. (2015)</p>	<p>Estudio de casos (Metodología cualitativa)</p>	<p>Participantes: 47 estudiantes (29 chicas y 18 chicos) de 4º ESO de entre 14-16 años, pertenecientes a un instituto de Cáceres.</p> <p>Intervención: La clase se dividió en dos grupos en los que se aplicaron diferente técnica de enseñanza (en uno Instrucción Directa y en otro Investigación Creativa). Cada grupo llevo a cabo 12 sesiones, dos por cada contenido (cuerpo, peso, espacio, tiempo, intensidad e interacción)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y Métodos de enseñanza <p>Mediante el empleo de instrucción directa, se muestra un equilibrio entre los sentimientos positivos y negativos, aunque siendo un poco mayor la presencia de sentimientos positivos. Afirmándose, por otro lado, que cuando se emplea la técnica de investigación creativa destacan las emociones negativas, asociadas estas a la exposición social a la que son sometidos. Es por ello, por lo que se llega a</p>

		<p>Instrumento: autoinforme en el que los estudiantes describían sus emociones, sentimientos y pensamientos.</p> <p>Emociones estudiadas: Destacan 7 emociones clasificándolas dentro de EP y EN.</p>	<p>la conclusión de que, en las clases de danza (Dominio psicomotor), los profesores deben iniciar con el método de Instrucción Directa, ya que garantiza una mayor percepción positiva de los alumnos, y que todos los estudiantes sean ejecutores, evitando así sentirse observados y juzgados por los compañeros.</p>
<p>Duran et al. (2015)</p>	<p>Metodología cuantitativa</p>	<p>Participantes: 220 estudiantes (119 chicas y 101 chicos) de ESO y BACH de entre 12-17 años, pertenecientes a cinco centros educativos de Cataluña y Valencia.</p> <p>Intervención: se realizaron 2 sesiones en las que se llevaron a cabo dos juegos por cada DAM (P, C, O y C-O), uno con competición y otro sin competición.</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA</p>	<p>• Variables analizadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición, historial deportivo y género <p>Se trató de investigar cómo cinco variables pueden predecir la intensidad de las emociones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los juegos deportivos provocan una alta intensidad de emociones positivas, siendo el tipo de juego y la competencia factores clave para las EP. • Las EP de mayor intensidad fueron percibidas en los juegos sociomotores, siendo esta mayor en juegos sin competición. • Las emociones negativas son menos intensas, siendo la competición y el historial deportivo las principales variables predictivas de la ira y la ansiedad. • El género (en el caso de los chicos) y el historial deportivo son predictores significativos del rechazo.

<p>Rodríguez y Rocu (2016)</p>	<p>Estudio de casos (Metodología cualitativa)</p>	<p>Participantes: 43 estudiantes (30 chicas y 13 chicos) de la ESO de entre 12-16 años, pertenecientes a una comunidad dormitorio de Madrid.</p> <p>Intervención: UD de 6 sesiones de expresión corporal</p> <p>Instrumento: diario personal del alumnado realizado durante la UD, entrevista al profesor titular, diario del profesor investigador y cuestionario cualitativo realizado a los alumnados antes y después de la UD.</p> <p>Emociones estudiadas: Destacan 7 emociones clasificándolas dentro de EP y EN</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variable analizada: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y entorno <p>Los resultados revelaron una variedad de emociones experimentadas por los estudiantes. La alegría (dentro de las EP) es la emoción más prevalente en todas las sesiones, mientras que, en las EN, la vergüenza es más común en actividades individuales (dominio psicomotor), especialmente cuando son observados por otros. Concluyendo así, que la ejecución de actividades de EC genera en los estudiantes una mayor cantidad de emociones positivas que negativas y que la confianza en el entorno influye en la comodidad de los estudiantes, reduciendo la vergüenza y el miedo.</p>
<p>Duran y Costes (2018)</p>	<p>Cuasiexperimental (metodología cuantitativa)</p>	<p>Participantes: 1091 participantes (491 chicas y 600 chicos) de ESO, universitarios y graduados de entre 11-41 años.</p> <p>Muestra en la que nos hemos centrado para nuestra investigación: 220 estudiantes (119 alumnas y 101 alumnos) de la ESO de entre 12-18 años, pertenecientes a 8 institutos de Cataluña y Valencia.</p> <p>Intervención: 8 juegos deportivos distribuidos en dos sesiones, con 4 juegos motores en cada una. Por cada dominio de acción motriz (C, O, CO y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición, historial deportivo y género • Los participantes muestran EP más intensas al participar en juegos sociomotores que implican interacción con otros, ya sea con compañeros o adversarios. La alegría y el humor alcanzan su máximo en juegos con adversarios, como los de O y C-O, mientras que la felicidad y el amor son más intensos en situaciones de C. • Los juegos de carácter competitivo provocan EN de mayor intensidad.

		<p>P) se incluyó un juego competitivo y otro no competitivo.</p> <p>Instrumento: Escala Games and Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP y EN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las participantes femeninas muestran EP más intensas, especialmente en juegos cooperativos. • Mayor experiencia es igual a menor intensidad emocional de Humor, amor y alegría. <p>Para los estudiantes de Secundaria, recibir formación en educación emocional puede facilitarles el desarrollo de habilidades interdisciplinarias y promover su bienestar psicosocial.</p>
Alonso et al. (2019)	<p>Descriptivo, correlacional y comparativo (Metodología mixta)</p>	<p>Participantes: 24 estudiantes (10 chicas y 14 chicos) de 1º BACH de entre 16-17 años.</p> <p>Intervención:</p> <p>1º) una sesión para explicar en qué iba a consistir el estudio y los instrumentos utilizados.</p> <p>2º) UD de 8 sesiones (4 de situaciones motrices expresivas y 4 de juego cooperativo) con una duración de 45 minutos por sesión.</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y género • Los resultados muestran que, sin importar el género o el tipo de sesión, las emociones positivas son percibidas como más intensas que las emociones ambiguas y negativas. Obteniendo las negativas el último lugar. • Los juegos cooperativos y la expresión corporal potenciaron las emociones positivas, aunque en menor medida la segunda. <p>Tanto chicos como chicas experimentaron una intensidad emocional positiva similar. Destacando, únicamente, una diferencia significativa en el “amor”, siendo la percepción de esta emoción mayor en chicas que en chicos.</p>

<p>Pic et al. (2019)</p>	<p>Metodología cuantitativa</p>	<p>Participantes: 183 estudiantes (103 chicas y 80 chicos) de centros públicos de secundaria y postobligatoria.</p> <p>Intervención: dos sesiones;</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Carreras botando un balón de baloncesto 2) Por equipos, pasarse un balón entre compañeros que debían lanzarse sobre el equipo rival. <p>Instrumento: Cuestionario validado Escala de Juegos y Emociones: GES-II, junto con un cuestionario de motivación que se rellenaba al terminar las situaciones de juego.</p> <p>Emociones estudiadas: EP y EN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición, historial deportivo y género ● Ambas actividades aportaron niveles más intensos de emociones positivas que negativas. ● Alumnado con historial deportivo (experiencia previa a la práctica), obtuvieron emociones negativas incluso al ganar. ● Según el género, los chicos prefieren actividades de rivalidad y las chicas actividades de cooperación. ● Emociones según el resultado sin tener en cuenta el expediente deportivo: <ul style="list-style-type: none"> ○ Chicos: valores más bajos cuando ganan, es decir, cuando pierden obtienen valores más altos. ○ Chicas: valores más altos cuando ganan.
<p>Falcón et al. (2020)</p>	<p>Metodología mixta</p>	<p>Participantes: 67 estudiantes (33 chicas y 34 chicos) de 4º ESO (EM de 16,21 ± .45 años).</p> <p>Intervención:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1º) una sesión para explicar en qué iba a consistir el estudio y los instrumentos utilizados. 2º) ocho sesiones, dos por cada DAM diferenciando entre P, C, O y C-O. <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 9 emociones, dividiendo estas en EP y EN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y entorno ● Los juegos promovieron, de forma general, el bienestar entre los estudiantes, con variaciones según el dominio de acción motriz, generando los juegos motores mayor intensidad de emociones positivas que negativas. ● Los juegos de cooperación produjeron mayor número de emociones positivas en comparación con los P y los de C-O.

			<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias emocionales positivas son desencadenadas, principalmente, por los elementos estructurales de los juegos y de forma secundaria por los aspectos contextuales.
<p>Muñoz, Lavega, et al. (2020)</p>	<p>Predictivo transversal (Metodología cuantitativa)</p>	<p>Participantes: 91 estudiantes (45 chicas y 46 chicos) de ESO de entre 12-14 años, pertenecientes a centro educativos de Cataluña.</p> <p>Intervención: 1º) una sesión para explicar en qué iba a consistir el estudio y los instrumentos utilizados. 2º) ocho sesiones, dos por cada DAM (una con competición y otra sin competición).</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA. En el estudio no muestra resultados de EA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y competición • Los juegos motores son una herramienta poderosa para fomentar EP y mejorar las habilidades socioemocionales en adolescentes al permitirles explorar y regular sus propias emociones. • Es fundamental que los docentes de EF consideren la dinámica del juego y la competición para cultivar el bienestar emocional, ya que fomentar experiencias positivas durante el juego promueve el desarrollo personal y social del estudiante al enfrentar desafíos, resolver problemas y fortalecer sus habilidades. • Se observa que los juegos sin competición ofrecen un ambiente propicio para la generación de emociones positivas entre los participantes. • Los juegos de C-O y P generaron intensidades emocionales positivas más fuertes al permitir a los alumnos enfrentarse a desafíos personales sin la presión de la competición directa con otros.

<p>Muñoz, Lavega, Pic et al. (2020)</p>	<p>Predictivo transversal (Metodología cuantitativa)</p>	<p>Participantes: 183 estudiantes (103 chicas y 80 chicos) de ESO y Bachiller de entre 12-17 años, pertenecientes a 4 regiones españolas.</p> <p>Intervención: 1º) una sesión para explicar en qué iba a consistir el estudio y los instrumentos utilizados. 2º) ocho sesiones (dos por cada DAM) de 60 minutos cada una.</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA. Aunque en sus resultados solo muestra 6 emociones pertenecientes a EP y EN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y género ● El juego tradicional es una herramienta valiosa para los profesores de EF, ya que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales y motrices al generar EP en los estudiantes. ● Los juegos sociomotores generaron mayor impacto en las EP, y en especial los de oposición. ● En todos los DAM destaca, entre las emociones, la alegría. ● Se muestran valores más intensos de alegría en chicos que en chicas. ● Se afirma que las chicas suelen preferir juegos cooperativos mientras que los chicos prefieren juegos con competición, en los que haya un adversario.
<p>Molina et al. (2021)</p>	<p>Transversal y cuasiexperimental (Metodología cuantitativa)</p>	<p>Participantes: 26 estudiantes (16 chicas y 10 chicos) de 2º ESO de un instituto de Murcia (España). Edad comprendida entre 12-14 años.</p> <p>Intervención: 6 sesiones, cada una centrada en un juego de fútbol sala. Todos los juegos pertenecían al dominio de C-O. Los primeros cinco juegos tenían un enfoque competitivo, mientras que el último no.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, competición y género ● Se observaron valores más elevados de EP que de EN o EA en las situaciones analizadas. ● No se detectaron cambios en la experiencia emocional según el género, el tipo de agrupación o el juego.

		<p>Instrumento: Games and Emotions Scale II (GES-II) clasificando los datos según el género, el tipo de agrupación en el juego (cooperativo o competitivo), y, en el caso de juegos competitivos, si resultaban en victoria o derrota.</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se identificó una disparidad significativa en las emociones negativas en presencia de competición. • Se afirma que la experiencia emocional en los juegos de C-O provoca una respuesta emocional positiva en los estudiantes de secundaria durante la clase de EF.
Mujica (2021)	<p>Metodología cualitativa con diseño fenomenológico e interpretativo</p>	<p>Participantes: 44 estudiantes (20 chicas y 24 chicos) de 3º ESO de dos institutos de Madrid. Edad media de 14,4 años.</p> <p>Intervención: 38 sesiones en la UD de Baloncesto (entre las dos clases)</p> <p>Instrumento: diarios personales y entrevistas semiestructuradas.</p> <p>Emociones estudiadas: 6 de las EN, de las cuales luego se nombraron más.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM, métodos de enseñanza, historial deportivo y género <p>Las EN durante la práctica de baloncesto en EF están vinculadas principalmente al desagrado por el deporte, las prácticas tradicionales de enseñanza, la competencia, la experiencia previa, los accidentes y valores éticos negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • TM: la competencia influyó significativamente en la percepción de EN como tristeza, miedo, aburrimiento, inseguridad, enfado y nerviosismo. Sobre todo, en las actividades de oposición. • Género: las chicas relacionaron el aburrimiento con la monotonía de las habilidades técnicas en el baloncesto. • CE: aquellos sin experiencia previa en el deporte también expresaron aburrimiento.

<p>Cortés y García (2022)</p>	<p>Metodología cuantitativa</p>	<p>Participantes: 81 estudiantes (38 chicas y 43 chicos) de 4º ESO de entre 15-18 años.</p> <p>Intervención: UD de 9 sesiones (3 de baloncesto, 3 de pelota valenciana y 3 de juegos deportivos modificados). Cada sesión de cada juego se centró en un tipo de acción motriz: C, O y C-O.</p> <p>Instrumento: Games and Emotion Scale (GES).</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas, dividiendo estas en EP, EN y EA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y género ● Las clases de EF generaron más EP que EN o EA. ● Las EA también fueron más intensas que las EN. ● Ni el tipo de acción motriz ni el género influyeron significativamente en las emociones experimentadas por los estudiantes.
<p>Duque et al. (2023)</p>	<p>Investigación descriptiva (Metodología cuantitativa)</p>	<p>Participantes: 640 estudiantes (302 chicas y 338 chicos) de Educación Primaria y Secundaria de entre 9-17 años, pertenecientes a 6 centros educativos del suroeste de España.</p> <p>Intervención: 1º se impartieron dos sesiones de formación para el alumnado (una teórica y otra práctica), y 2º se llevaron a otras dos sesiones en las se realizaron 5 juegos de diferente DAM (raqueta, atletismo, relevos, baloncesto y fútbol).</p> <p>Instrumento: Games Emotions Scale (GES)</p> <p>Emociones estudiadas: 13 emociones básicas (EP, EN y EA). Solo se muestran resultados de 10 emociones (EP y EN), ya que las EA no mostraron evidencias significativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Variables analizadas: <ul style="list-style-type: none"> ○ DAM y competición. ● El deporte de raqueta, clasificado como una actividad de oposición (O), se caracteriza por generar niveles más elevados de humor, una emoción positiva que conlleva múltiples beneficios para la salud física y mental. ● El baloncesto, clasificado como una actividad de cooperación-oposición (C-O), demostró tener los valores más altos en diversas emociones positivas, especialmente en sentimientos de alegría, humor y amor. ● Las actividades pertenecientes al dominio de cooperación-oposición (C-O) generan una mayor intensidad en las emociones positivas en comparación con otras modalidades.

			<ul style="list-style-type: none"> • En el fútbol, también clasificado como una actividad de cooperación-oposición (C-O), se registraron niveles más bajos de amor en comparación con otras emociones. • El atletismo, catalogado como una actividad P, se asoció con niveles más altos de ansiedad en los participantes.
<p>ESO: Educación Secundaria Obligatoria; UD: Unidad Didáctica; P: Psicomotriz; C: Cooperación; O: Oposición; C-O: Cooperación-Oposición; GES: Games Emotions Scale; EP: Emociones Positivas; EN: Emociones Negativas; EA: Emociones Ambiguas; EF: Educación Física; DAM: Dominio de Acción Motriz; BACH: Bachillerato; min: minutos; TM: Tarea Motriz; CE: Centro Educativo; EC: Expresión Corporal</p>			

4. DISCUSIÓN

El propósito central de nuestra revisión es explorar las emociones experimentadas por el alumnado de secundaria en las clases de Educación Física, considerando la influencia que tienen las diferentes variables en esta experiencia, tal y como hemos mencionado en los resultados.

La mayoría de los estudios revisados se basan en el modelo de clasificación emocional de Bisquerra (2000) y, emplea como instrumento de medición y de clasificación de estas emociones, la escala "Games Emotions Scale (GES)" validada por Lavega et al. (2013), que categoriza 13 emociones en positivas, negativas y ambiguas. Sin embargo, en la interpretación de resultados, se observa un enfoque predominante en las emociones positivas y negativas, respaldado por estudios como el de Duran y Costes (2018), que afirma que se obtiene los mismos resultados al considerar 13 emociones o al reducirse a 9, distinguiendo solo entre positivas y negativas. Las emociones ambiguas no se incluyen en todos los estudios debido a su falta de valores significativos (Duque et al., 2023; Duran & Costes, 2018). Alcaraz Muñoz et al. (2022), en su estudio de validación del GES-C, optaron por descartar estas emociones debido a su potencial para generar confusión entre los estudiantes, ya que podrían ser percibidas tanto como negativas como positivas. Desde nuestra perspectiva, consideramos que el incluir emociones ambiguas en las escalas solo puede traer consigo confusión tanto al alumnado que se esté estudiando, como a las personas que estén realizando el estudio a la hora de interpretar los datos, ya que estas emociones según el punto de vista de cada persona pueden considerarse más positivas que negativas, o viceversa.

Para facilitar su comprensión y discusión, como se menciona previamente en este documento, se llevó a cabo una subdivisión de los temas abordados en cada artículo:

4.1. Dominios de Acción Motriz (DAM)

La investigación en Educación Física ha revelado consistentemente que los juegos deportivos son una fuente destacada de emociones positivas, tanto en términos de cantidad como de intensidad. Durante nuestra evaluación, observamos que el tipo de acción motriz tiene un impacto significativo al generar una variedad de emociones y determinar su intensidad durante la práctica de actividad física. Esta variable es abordada en todos los estudios seleccionados, sin embargo, en el trabajo de Sáez de Ocáriz et al. (2014) no se aborda esta variable de manera independiente, ya que, a pesar de estudiar

los juegos de oposición, solo muestra resultados de las emociones percibidas en relación con la competición y el género.

En nuestra revisión, desde el inicio nos hemos basamos en la clasificación básica de Parlebas (2001) para estructurar esta variable. Según este autor, los juegos pueden agruparse en cuatro dominios de acción motriz en función de las interacciones que se dan entre los participantes durante la actividad. De este modo, podemos dividir estos dominios en: Psicomotriz (P), Oposición (O), Cooperación (C), y Cooperación-Oposición (C-O), proporcionando esta clasificación una base sólida para comprender los diferentes dominios de acción motriz en EF. Sin embargo, a lo largo de nuestra revisión, nos encontramos con algunos artículos que destacaban la importancia de la expresión corporal en el contexto de EF. Dado que esta dimensión no estaba explícitamente contemplada en la clasificación básica de Parlebas (2001), decidimos indagar más profundamente en los estudios donde se mencionaba la expresión corporal y relacionarlos con uno de estos cuatro dominios básicos en función del juego y las variables estudiadas. El estudio de Amado et al. (2015), en el cual se llevan a cabo diferentes actividades de baile, optaríamos por incluirlo dentro del dominio psicomotriz, ya que, aunque el baile puede implicar elementos de cooperación y expresión, su énfasis principal recae en el desarrollo de habilidades psicomotoras, como la coordinación, el equilibrio, la percepción del cuerpo en el espacio y la relación con el ritmo y la música. En este sentido, el baile se centra en la integración entre lo psicológico y lo motor, lo que lo hace más apropiado para el dominio psicomotriz. Rodríguez y Rocu (2016) planteó una Unidad Didáctica de expresión corporal de 6 sesiones, de las cuales, aunque no especifica todas las actividades que realiza, hemos podido observar que algunas se pueden clasificar dentro del dominio psicomotriz y otras se corresponde con el dominio de cooperación, al interactuar con otros compañeros. Por último, analizar el dominio con el que se correspondían las actividades de expresión corporal en el estudio de Alonso et al. (2019) fue más sencillo que en el resto, ya que habla de que su estudio está dirigido hacia el dominio de cooperación, incluyendo dos tipos de practica: las situaciones motrices de expresión y los juegos cooperativos. Esto nos llevó a reconsiderar la división planteada por Parlebas (2001), creyendo necesario la ampliación de esta clasificación.

Los resultados de los estudios que examinan el efecto de los Dominios de Acción Motriz en las emociones muestran consistentemente efectos significativos sobre esta variable. Sin embargo, es importante destacar que el estudio de Cortés y García (2022) es el único

de los analizados que cuestiona esta relación, lo cual es un hallazgo atípico en nuestra revisión. Este hecho subraya la importancia de considerar la diversidad de resultados en la investigación científica y resalta la necesidad de investigaciones adicionales para comprender mejor esta dinámica.

De los 15 estudios que incluyen como variable los Dominios de Acción Motriz, podemos afirmar que 6 de ellos muestran en sus resultados que los juegos socio-motores (C, O y C-O) generan una mayor intensidad de emociones positivas que negativas (Duran et al., 2015; Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014; Falcón et al., 2020; Muñoz, Lavega, et al., 2020; Muñoz, Lavega, Pic, et al., 2020). Sin embargo, si nos centramos en estos dominios de manera individual, podemos observar que:

- Cooperación: todos los estudios que hemos revisado afirman obtener mayor intensidad en las emociones positivas cuando se realizan este tipo de juegos sin tener en cuenta otras variables asociadas que hacen que estos resultados cambien (Alonso et al., 2019; Duran et al., 2015; Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014; Falcón et al., 2020; Muñoz, Lavega, Pic, et al., 2020).
- Oposición: todos los estudios que analizan este dominio de acción motriz muestran emociones positivas (Duque et al., 2023; Duran et al., 2015; Duran et al., 2014; Falcón et al., 2020; Muñoz, Lavega, et al., 2020; Muñoz, Lavega, Pic, et al., 2020). Esto puede deberse a que los estudiantes no perciben al oponente como un enemigo, sino como un compañero que contribuye a experimentar emociones positivas., excepto el estudio de Sáez de Ocáriz et al. (2014) que afirma que para estudiar esta variable hay que tener en cuenta el entorno. En un grupo donde hay mala convivencia, es decir una mala relación social, se obtienen mayor número de emociones negativas, ya que se generan una mayor cantidad de conflictos y en un grupo donde hay buena relación, se generan más emociones positivas.
- Cooperación-oposición: Todos los estudios que analizan este dominio de acción motriz afirman que se vivencian mayores emociones positivas, excepto Mujica (2021) que afirma que hay emociones negativas debido a que al alumnado no le gusta el deporte que se está realizando y Duque et al. (2023), que por un lado dice que el deporte de baloncesto si obtiene emociones positivas, pero en el deporte de fútbol afirma que las emociones positivas se reducen al mínimo. Por lo que podemos

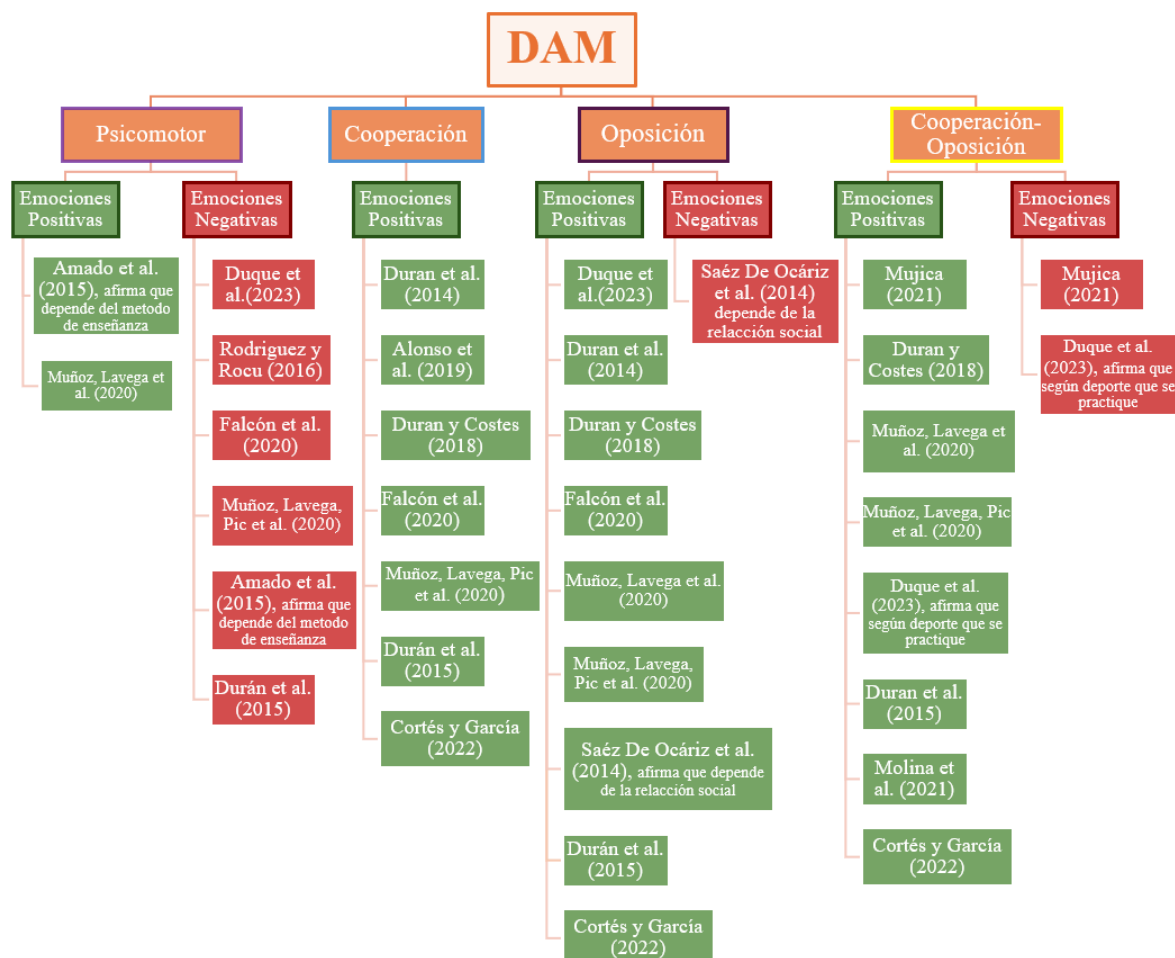
argumentar que, en este dominio, según el deporte que se realice predominarán unas emociones u otras.

Analizando lo anterior, podemos concretar que el dominio con el que más deberíamos trabajar tendría que ser el de cooperación, siguiéndoles el de oposición y el de cooperación-oposición.

En contraste, con la tendencia observada en la mayoría de los estudios, donde los juegos psicomotores destacan por las emociones negativas, algunos estudios afirman que, en los juegos psicomotores, los estudiantes experimentaron emociones positivas de mayor intensidad (Muñoz, Lavega, et al., 2020). Este fenómeno lo atribuimos a que en estas actividades, los alumnos no se enfrentaban directamente a sus adversarios, sino que los desafíos estaban centrados en superar sus propias limitaciones y reconocer sus habilidades individuales. En lugar de compararse con otros, los participantes se concentraban en superarse a sí mismos, lo que generaba una experiencia emocional más enriquecedora y motivadora. Sin embargo, el resto de estudios muestran emociones negativas cuando se llevan a cabo actividades psicomotoras (Duque et al., 2023; Duran et al., 2015; Falcón et al., 2020; Muñoz, Lavega, Pic, et al., 2020; Rodríguez & Rocu, 2016), destacando en el estudio de Muñoz, Lavega, Pic, et al. (2020) que el motivo es porque no interactúan con otros participantes. Podemos observar una contradicción entre unos resultados y otros, viendo como Muñoz, Lavega, et al. (2020) afirma que el alumnado obtiene emociones positivas por la falta de adversarios y, por el contrario, en el estudio de Muñoz, Lavega, Pic, et al. (2020) se obtienen emociones negativas por el mismo motivo. Además, esto es respaldado por Pic et al. (2019) que indica como al incluir actividades psicomotoras con un enfoque competitivo se generan emociones niveles más intensos de emociones positivas que negativas.

Podemos observar la variación de las emociones según los diferentes Dominios de Acción Motriz de manera más visual en la siguiente figura (figura 5). Se ha aplicado el color verde a las emociones positivas y el color rojo a las emociones negativas debido a la asociación cultural y psicológica común de estos colores con dichos estados emocionales. El color verde a menudo se relaciona con sentimientos de calma, bienestar y crecimiento, lo que lo hace adecuado para representar emociones positivas. Por otro lado, el color rojo se asocia frecuentemente con alerta, peligro y excitación, siendo apropiado para

simbolizar emociones negativas. Estas asociaciones ayudan a que la representación de las emociones sea intuitiva y fácilmente reconocible.



**Figura 5. Representación gráfica sobre las emociones prevalentes según el DAM, donde el color verde indica emociones positivas y el color rojo emociones negativas.*

Con respecto a expresión corporal, los resultados sugieren que tiende a potenciar las emociones positivas en los estudiantes, sin embargo, aunque estas emociones son más prevalentes, también se observa la presencia de emociones negativas, como la vergüenza, en situaciones de exposición social. Esto se ve relacionado con el dominio prevalente de cada actividad ya que la vergüenza se asocia con juegos psicomotrices. Por tanto, podemos afirmar que la expresión corporal puede llegar a ser una herramienta efectiva para generar emociones positivas en los estudiantes, aunque es importante considerar el contexto y la metodología de enseñanza para optimizar esta experiencia (Alonso et al., 2019; Amado et al., 2015; Rodríguez & Rocu, 2016).

Muñoz, Lavega, Pic, et al. (2020) mencionaron en su estudio la importancia de los juegos tradicionales para el desarrollo de competencias socioemocionales y motrices, consiguiendo un gran número de emociones positivas. Por lo tanto, estos juegos se consideran herramientas valiosas para los profesores.

Al seleccionar juegos apropiados durante las clases de Educación Física, se puede tener un impacto importante en cómo se desarrollan las interacciones entre los estudiantes y en el tipo de emociones que predominan en el ambiente del aula. En otras palabras, elegir juegos adecuados puede crear un entorno donde las emociones positivas sean más comunes entre los participantes, lo que puede mejorar la experiencia general de aprendizaje y promover un ambiente más saludable.

4.2. Competición (con ausencia o presencia)

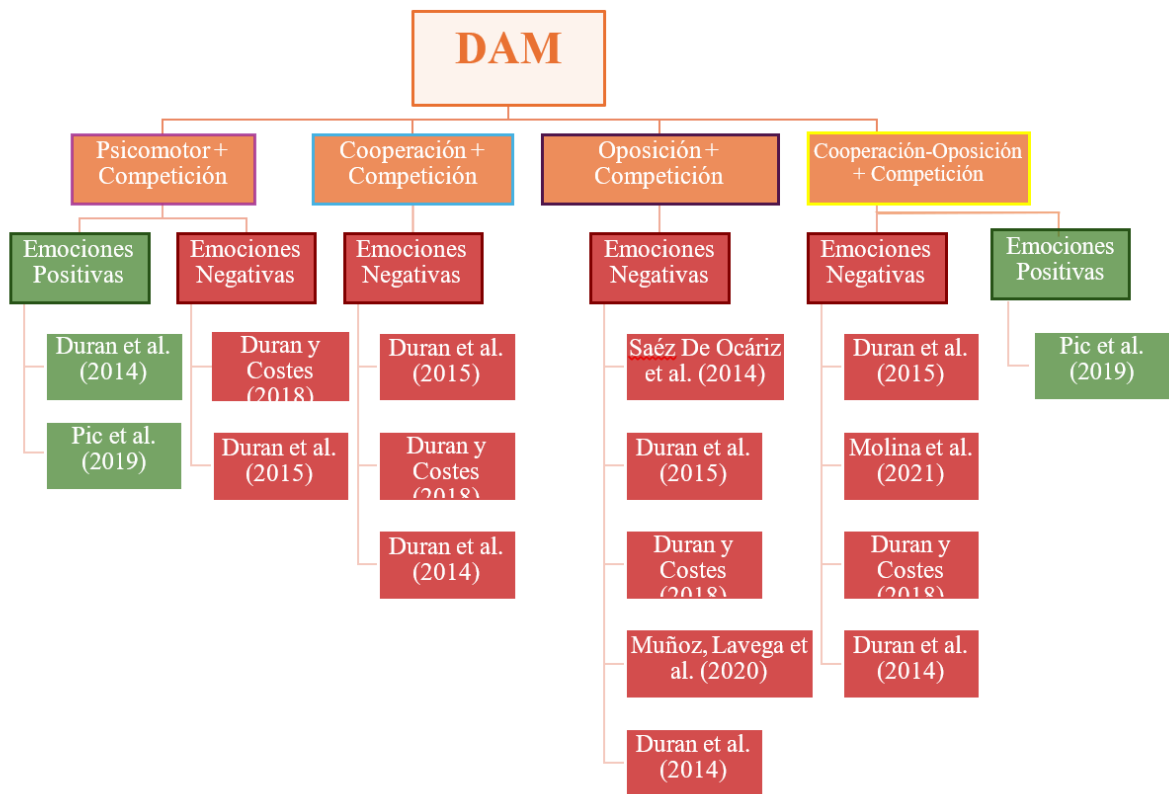
La competición, ya sea con presencia o ausencia de adversarios, emerge como una variable crucial que influye significativamente en el panorama emocional dentro del contexto de las clases de Educación Física (EF). Al igual que la variable anterior, la competición es un factor que suscita una amplia gama de emociones en los estudiantes. En este apartado, exploraremos cómo la presencia o ausencia de competición puede afectar el perfil emocional de los participantes, destacando las diversas investigaciones que han abordado esta variable y su influencia en las emociones vivenciadas durante las clases de EF.

Esta revisión defiende que, en general, la competición aumenta la intensidad de las emociones, tanto positivas como negativas, aunque en la mayoría de los estudios encontrados, cuando se incluye la variable competición suele aparecer mayor número de emociones negativas. Sin embargo, es importante destacar que la competición no siempre conduce a emociones negativas; en algunos casos, puede estimular emociones positivas como la motivación y el entusiasmo.

La variable de competición, con y sin presencia de adversarios, emerge como un factor crucial en la experiencia emocional durante las clases de Educación Física, según lo revelado en siete estudios principales. En consonancia con estudios anteriores, Duque et al. (2023) y Durán y Costes (2018) subrayan que la presencia de adversarios genera una sensación de satisfacción y diversión, destacando el humor como una emoción positiva prevalente. Pic et al. (2019) también se incluye a este lado, donde afirma que se obtienen mayores niveles de emociones positivas que negativas. Sin embargo, este aspecto

competitivo también puede tener repercusiones negativas, como lo sugiere Durán et al. (2014), donde se señala que la competición en juegos de cooperación-oposición y oposición está asociada con una mayor intensidad de emociones negativas. Esta observación se refuerza en el estudio de Durán et al. (2015), que identifica la competición como una variable predictiva de ira y ansiedad. Molina et al. (2021) también apunta a una disparidad significativa en las emociones negativas en presencia de competición, enfatizando la complejidad emocional asociada con este contexto. Además, Sáez de Ocáriz et al. (2014) destaca que la competición influye en la intensidad de emociones negativas como ira, miedo, ansiedad, tristeza y vergüenza, sugiriendo que presenciar la derrota puede desencadenar este tipo de emociones de manera más intensa. Por el contrario, Muñoz, Lavega, et al. (2020) encuentran que los juegos sin competición crean un ambiente propicio para generar emociones positivas, lo que sugiere una relación inversa entre la presencia de competición y el bienestar emocional en el contexto de la Educación Física. Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar el papel de la competición en el diseño de actividades físicas, con el fin de fomentar un equilibrio entre la motivación y el bienestar emocional de los estudiantes.

En la siguiente figura (figura 6), podemos observar cómo cambian las emociones cuando al dominio de acción motriz le incluimos la variable competición:



***Figura 6.** Representación gráfica sobre las emociones prevalentes según el DAM + Variable competición

En la figura 6, se observa que la introducción de la variable de competición en los Dominios de Acción Motriz muestra que la mayoría de los estudios indican la presencia de emociones negativas. Sin embargo, Duran et al. (2014) y Pic et al. (2019) encontraron que, en actividades con dominio psicomotor, la competición conlleva un aumento en la intensidad de las emociones positivas. Esto se debe a que las actividades de este tipo, cuando se llevan a cabo sin competición, tienden a ser prolongadas y repetitivas, lo que puede resultar monótono para los participantes. Por el contrario, la introducción de un elemento competitivo motiva a los estudiantes a estar más activos durante la actividad, lo que conduce a un incremento en las emociones positivas.

Al comparar las figuras 5 y 6, se evidencia que la introducción de la variable de competición en los Dominios de Acción Motriz (DAM) tiende a modificar la experiencia emocional en el alumnado. En la figura 5, donde se analizan los DAM sin considerar la competición, se observa que la mayoría de estudios reportan emociones positivas, mientras que, en la figura 6, que examina los DAM con la variable competición, prevalecen las emociones negativas en la mayoría de los estudios analizados

Como hemos observado, la mayoría de los estudios indican que predominan las emociones negativas; sin embargo, la competición emerge como un factor que intensifica las emociones negativas como las positivas. Por lo tanto, podría ser beneficioso integrar este tipo de actividades en las clases de Educación Física, siempre y cuando se implementen medidas para maximizar sus beneficios. Una medida clave podría ser asegurarse de que los estudiantes estén preparados en términos de habilidades y competencias antes de introducir la competición, permitiendo así una progresión adecuada en su desarrollo.

4.3. Género

La variable de género en la experiencia emocional durante la práctica de actividades físicas es un tema que aún requiere una mayor exploración, dado que los resultados obtenidos hasta ahora han sido mayormente no significativos y los hallazgos varían considerablemente entre los estudios disponibles. Aunque se han observado diferencias en la intensidad de las emociones entre participantes masculinos y femeninos, la falta de consistencia en los resultados subraya la necesidad de investigaciones adicionales en esta área.

Cortés y García (2022), Durán et al. (2014), y Molina et al. (2021) han indicado que no hay diferencias significativas en la experiencia emocional entre chicos y chicas en sus respectivos estudios. Sin embargo, en el estudio de Molina et al. (2021), podemos observar un análisis según el tipo de agrupación, haciendo referencia si en la muestra los grupos están formados por alumnado del mismo sexo o mixto, y aunque no muestra resultados significativos, señala que cuando la agrupación es mixta, se puede observar un aumento en la intensidad de las emociones negativas. Creemos que esto puede ser debido a que en entornos mixtos, pueden surgir tensiones adicionales relacionadas con diferencias de género, expectativas sociales o roles percibidos, lo que podría aumentar la probabilidad de conflictos o malentendidos emocionales. Por ello, es importante considerar cómo estas dinámicas interpersonales pueden influir en la percepción y expresión de emociones durante la práctica de actividades físicas, especialmente en contextos de competición donde las interacciones sociales son más intensas.

Por otro lado, Mujica (2021) encontró niveles más altos de aburrimiento en las chicas durante una unidad didáctica de baloncesto (C-O), debido a la percepción de monotonía en las habilidades técnicas, tareas repetitivas, grandes tiempos de espera, percepción de tareas no útiles. Mientras que, Pic et al. (2019) afirma que en una sesión de iniciación de

baloncesto (C-O) hay más valores de emociones positivas que negativas, resaltando que trabajar las acciones técnicas pueden resultar excesivas en mayor medida, si no se considera el concepto de interacción motriz (Parlebas, 2001)

Según podemos observar, el factor por el cual se tienen unas emociones u otras se debe a como el profesor plantea las sesiones de baloncesto, es decir, si incluyera actividades más dinámicas donde el alumnado estuviera más en movimiento seguramente habría mayor intensidad de emociones positivas.

Muñoz, Lavega, Pic, et al. (2020) afirma que las preferencias de juego difieren entre géneros, con las chicas prefiriendo juegos cooperativos, al igual que en el estudio de Durán y Costes (2018), y los chicos optando por juegos competitivos. También afirmado en el estudio de Pic et al. (2019). Esto puede deberse a que las chicas tienen una mayor facilidad de expresar emociones, mientras que los chicos son más propensos a querer tener mayor eficacia en las actividades con presencia de adversarios. Debido a esto, Sáez de Ocáriz et al. (2014) sugiere que los chicos pueden ser más propensos a experimentar emociones negativas, especialmente en situaciones de competición, lo que puede atribuirse a diferencias en la socialización y estereotipos de género. Llegando nosotros a la conclusión de que, aunque se muestran evidencias donde los chicos prefieren los juegos con competición, estos pueden ser desencadenantes de mayor número de emociones negativas por el afán de ganar en este tipo de juegos. Este hecho podemos apreciarlo también en el estudio de Duran et al (2015), cuando afirma que la variable chicos junto con la variable historial deportivo generan más rechazo, es decir más EN. Considerando por nuestra parte que el hecho de que los chicos presenten historial deportivo se relaciona con mayor competitividad y por lo tanto con la necesidad de ganar. Además, Pic et al. (2019) también confirma que las chicas prefieren actividades de cooperación y los chicos actividades de rivalidad, sin embargo, hay un dato que no suele ser el común y es que los chicos tienen valores más bajos de intensidad emocional cuando ganan, es decir, que cuando pierden generan emociones más intensas. Mientras que las chicas tienen valores más altos cuando ganan. Considerando estos últimos resultados esto puede deberse a diferencias en cómo chicos y chicas procesan y expresan sus emociones en contextos competitivos y cooperativos. A menudo se espera que los chicos sean más competitivos y que valoren más la victoria, lo que puede llevar a una mayor decepción o frustración cuando pierden, resultando en emociones más intensas. Por el contrario, la victoria podría ser vista como el cumplimiento de sus expectativas, lo que no genera un aumento

significativo en la intensidad emocional. Las chicas, por otro lado, pueden estar socialmente condicionadas para valorar más la cooperación y el apoyo mutuo. Ganar en un entorno competitivo puede ser más significativo para ellas, generando emociones más intensas cuando lo logran.

Finalmente, Alonso et al. (2019) encontró una intensidad emocional positiva similar entre chicos y chicas, mostrando una diferencia significativa en la emoción del amor, donde las chicas reportaron una mayor intensidad, no logrando concluir si esta emoción se daba porque los chicos piensan que el amor es algo femenino. Se cuestiona si esto se puede deber a los estereotipos de género. Además, sobre esta emoción (amor), también se puede apreciar resultados significativos en el estudio de Durán et al. (2015), que afirma más intensidad en chicas que en chicos.

Estos hallazgos resaltan la complejidad de la relación entre género y experiencia emocional en el contexto de la actividad física, destacando la importancia de considerarlos en futuras investigaciones.

4.4. Historial deportivo

El historial deportivo de los participantes emerge como un factor determinante en su experiencia emocional durante la práctica de actividades físicas. Los individuos con experiencia deportiva previa tienden a experimentar emociones más intensas, particularmente en contextos competitivos, lo que sugiere que la familiaridad con la actividad física puede influir en la regulación emocional durante la práctica deportiva

Durán et al. (2014) no muestra diferencias significativas en esta variable, sin embargo, Durán et al. (2015) muestra que la presencia de historial deportivo es una de las principales variables predictivas de emociones como la ira y ansiedad. Esto se encuentra relacionado por el hecho de que aquellos estudiantes que tienen experiencia en la actividad deportiva llevada a cabo se ven en la necesidad de querer ganar, hasta llegar al punto de que estos estudiantes pueden llegar a tener emociones negativas incluso cuando ganan (Pic et al., 2019). Además, aquellos jóvenes que habitualmente compiten viven el fracaso más intensamente, siendo esto más predominante en chicos que en chicas. Pudiendo relacionar esto con el tema de los estereotipos de género, ya que es más común afirmar que los chicos son más competitivos que las chicas. Esto también es reafirmado por Durán y Costes (2018) que muestran como los estudiantes universitarios con mayor

experiencia deportiva experimentan mayor intensidad de emociones negativas en comparación con los estudiantes de etapas educativas inferiores.

Por otro lado, Mujica (2021) afirma que el alumnado experimenta miedo cuando se ejecutan actividades no practicadas anteriormente, y aburrimiento en aquellos que tienen experiencia, en este caso en la práctica de baloncesto. Por lo que se podría considerar dividir al grupo por niveles, es decir, el alumnado con el mismo nivel o similar irá en el mismo grupo y el resto en otro. Por un lado, tendríamos a un grupo que anteriormente tenía miedo cuando realizaba la práctica de baloncesto (nivel más bajo), por lo que se le plantearían actividades acordes a su nivel para eliminar esta emoción negativa por una positiva. Por otro lado, estará el grupo que anteriormente se aburría en las clases de baloncesto (nivel más alto), debiéndose esto a que eran actividades muy básicas, debiendo plantear otro tipo de actividades que resulten más llamativas para este grupo y así generar entusiasmo en las clases.

Tras revisar los estudios que analizan esta variable, observamos que Duran et al. (2015), Mujica (2021), Duran y Costes (2018) y, Pic et al. (2019) afirman que el alumnado con historial deportivo obtiene emociones negativas.

Debido a esta variable, la asociación entre el historial deportivo y la experiencia emocional destaca la importancia de considerar el nivel de experiencia previa de los participantes al diseñar programas de educación física y actividades deportivas, con el fin de optimizar su experiencia emocional y promover un ambiente deportivo saludable y positivo.

4.5. Entorno

La variable del entorno es otro aspecto fundamental que considerar en la experiencia emocional durante la práctica de actividades físicas, aunque se han encontrado pocas evidencias sobre esta variable. El ambiente que nos rodea (espacio, dinámica social, ambiente emocional) puede influir significativamente en la forma en que el alumnado percibe y experimenta sus emociones. Esta idea se ve respaldada por estudios como el de Falcón et al. (2020) y Rodríguez y Rocu (2016), que destacan la importancia del entorno en el desarrollo de las clases de educación física. Falcón et al. (2020) señala que el entorno puede tener una relación directa con el tipo de emociones experimentadas durante la actividad física, mientras que Rodríguez y Rocu (2016) encuentran que la presencia de compañeros con mayor confianza contribuye a que los participantes se sientan más

cómodos y experimenten menos vergüenza. Además, Sáez de Ocáriz et al. (2014) afirma que si hay problemas en la dinámica social (mala convivencia) del grupo, existe una mayor probabilidad de generar conflictos, ya que es más difícil mantener el control de agresividad cuando hay problemas de este estilo.

Estos hallazgos subrayan la relevancia de crear un entorno positivo y de apoyo en el contexto de las clases de educación física, donde la interacción social y la dinámica grupal pueden influir en la experiencia emocional de manera significativa, asociando clases con más confianza a entornos más confortables. La consideración del entorno como un factor clave en la regulación emocional durante la práctica de actividades físicas puede ayudar a diseñar estrategias efectivas para promover el bienestar emocional y el compromiso de los participantes en estas actividades.

4.6. Método de enseñanza

La variable del método de enseñanza constituye otro aspecto importante en el contexto de las clases de educación física, ya que puede influir significativamente en la experiencia emocional del alumnado. Destacan dos estudios relevantes que exploran esta variable. Por un lado, Mujica (2021) señala que el empleo de un modelo tradicional de enseñanza suele desencadenar sentimientos de aburrimiento, lo que puede resultar en la presencia de emociones negativas durante la actividad física. Por otro lado, el estudio de Amado et al. (2015) destaca cómo diferentes métodos de enseñanza pueden influir en las emociones experimentadas por los estudiantes. Se observa que cuando se emplea la "instrucción directa", se logra un equilibrio entre las emociones positivas y negativas, siendo ligeramente mayores las positivas. En contraste, el uso de una "técnica de investigación creativa" se asocia con la aparición de emociones negativas, atribuidas a la exposición social a la que están sometidos los participantes. Estos hallazgos resaltan la importancia de seleccionar cuidadosamente los métodos de enseñanza en las clases de educación física, considerando su impacto en el bienestar emocional y la participación activa de los estudiantes. Por lo que se puede considerar, que sería valioso contar con una variedad de métodos de enseñanza para evitar la monotonía y mantener el interés de los estudiantes en las actividades propuestas, pero sin llegar a ocasionar que aquellos alumnos que son menos extrovertidos se sientan incómodos cuando se introduce la práctica creativa. De esta manera, se fomenta un ambiente dinámico en el aula, evitando el aburrimiento y captando la atención del alumnado de manera más efectiva.

Tras analizar todas las variables hemos concluido que los Dominios de Acción Motriz son una variable muy importante a tener en cuenta, pero no la única. El hecho de que esta variable genere emociones positivas o negativas está estrechamente relacionado con el resto de las variables. Por ello, al planificar una clase, no solo debemos considerar el dominio, sino todas las variables en conjunto.

5. COCLUSIÓN

Después de revisar y comparar los artículos recopilados, se destaca el creciente interés y la expansión de la educación emocional en el ámbito de la Educación Física, lo que subraya su importancia creciente. No obstante, esta tendencia también conlleva una problemática: la fragmentación de los variables a tratar en el estudio de las emociones, lo que dificulta la formulación de conclusiones firmes debido a la complejidad comparativa entre diferentes temas y enfoques. A lo largo de este trabajo se evidencia la necesidad de considerar múltiples aspectos al abordar las variables que influyen en las emociones en el contexto de la Educación Física. Es esencial reconocer que el placer emocional no solo facilita el aprendizaje, sino que va más allá de una simple sensación placentera, enriqueciendo así la experiencia educativa.

Tras comparar y analizar los estudios seleccionados con relación a las variables observadas hemos llegado a la conclusión de:

- La manera en que percibimos emociones está influenciada por un gran número de variables, como la actividad motriz que se realiza, el género, el entorno escolar, la presencia de competición y la experiencia deportiva. Dependiendo de estas variables las emociones percibidas pueden ser totalmente diferentes. Por tanto, comprender cómo estas variables afectan a la experiencia emocional es fundamental para diseñar intervenciones efectivas en el ámbito educativo y deportivo. Es una conclusión importante, ya que se dice que las emociones que puede tener el alumnado puede depender de las variables que hemos estudiado en nuestra revisión, por lo que si se comprenden las variables se podrán diseñar actividades más efectivas para el bienestar emocional.
- Los juegos motores generan mayor número e intensidad de emociones positivas que los juegos psicomotores. Destacando que, respecto al género, las chicas muestran

mayor intensidad en las emociones positivas en los juegos de cooperación, mientras que en los chicos estos niveles son mayores en los juegos de cooperación- oposición. Se considera que esto es así porque las chicas tienen más facilidad de expresar las emociones mientras que los chicos se caracterizan por ser más competitivos.

- El humor es una de las emociones positivas recurrentes en diversos juegos y actividades físicas. Su presencia desempeña un papel crucial en el bienestar emocional y físico de los participantes. Por tanto, reconocer y fomentar el humor en el contexto de las actividades físicas puede contribuir significativamente al bienestar integral de los individuos.
- La competición es un gran intensificador de emociones, tanto positivas como negativas. Se ha demostrado que según como se incluyan en las clases puede generar más emociones de un tipo o de otro. Por ello, resulta fundamental comprender cómo integrarla de manera efectiva en las sesiones de Educación Física para alcanzar resultados beneficiosos.
- La configuración del entorno y el método de enseñanza son dos aspectos fundamentales que considerar al planificar una clase de educación física que resulte gratificante para los estudiantes. El nivel de confianza entre los compañeros es un factor determinante, ya que cuando existe una mayor confianza entre ellos, se generan ambientes más confortables y propicios para el desarrollo emocional positivo. Por otro lado, el método de enseñanza empleado por el profesorado también desempeña un papel crucial. La manera de enseñar puede conllevar a tener unas emociones u otras. Se evidencia que un entorno caracterizado por la confianza entre los compañeros puede ser beneficioso para el desarrollo emocional de los estudiantes durante las clases de educación física. Además, la elección cuidadosa del método de enseñanza puede contribuir a mitigar la aparición de emociones negativas, permitiendo así una experiencia educativa más enriquecedora y positiva para todos los involucrados.

Las clases de Educación Física ofrecen un contexto idóneo para explorar la intensidad emocional de los estudiantes durante la práctica de diversos juegos deportivos. Al identificar cómo se experimentan con mayor intensidad las diferentes emociones en distintas actividades y situaciones, podemos comprender mejor las variables que influyen en el ambiente emocional de las clases. Este conocimiento proporciona una base sólida

para los profesores, permitiéndoles diseñar estrategias pedagógicas que fomenten un ambiente óptimo para el bienestar emocional de los estudiantes.

En conclusión, esta revisión sistemática destaca la importancia de considerar las emociones y su impacto en la experiencia del alumnado en las clases de educación física. Cumplir con el currículo de Educación Física de secundaria puede centrarse en la identificación y promoción de estados de bienestar en las clases. Al reconocer la importancia de las emociones en el desarrollo integral de los estudiantes, los docentes pueden diseñar actividades que no solo cumplan con los objetivos académicos, sino que también fomenten el bienestar emocional. Esto implica una atención cuidadosa a las variables que influyen en las experiencias emocionales, como los dominios de acción motriz, el género, el entorno, y el método de enseñanza. Al priorizar el bienestar emocional, los profesores no solo mejoran la salud mental y física de los alumnos, sino que también crean un entorno de aprendizaje más positivo y productivo, alineándose con los objetivos educativos y formativos del currículo oficial.

A través de la interpretación crítica de los hallazgos y la comparación de los estudios incluidos, se ha demostrado la relevancia de este campo de estudio y se han identificado áreas clave para futuras investigaciones. Sin embargo, se reconoce la necesidad de abordar las limitaciones del estudio para garantizar la validez y la interpretación adecuada de los resultados. En última instancia, esta revisión proporciona una base sólida para continuar explorando el papel de las emociones en la educación física y su contribución al bienestar y el rendimiento de los estudiantes.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

En primer lugar, la limitación notable de este estudio radica en la disponibilidad limitada de investigaciones centradas específicamente en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se observó que la mayoría de los estudios disponibles se centran en otros niveles educativos como la primaria y la universidad. Esta disparidad en la distribución de estudios ha reducido considerablemente el tamaño de nuestra muestra, ya que nuestra revisión se centraba en la ESO. Por lo tanto, es evidente la necesidad de más investigaciones centradas en este nivel educativo para una comprensión más completa de las emociones en el contexto de la Educación Física. Esto sugiere una vía de investigación

futura para abordar esta brecha y obtener una perspectiva más integral de las experiencias emocionales de los estudiantes en la ESO.

Otra limitación es la interacción de variables. Los dominios de acción motriz no actúan de manera aislada; interactúan con otras variables como el género, el entorno y el método de enseñanza. Esta interacción puede dificultar la identificación de como contribuye cada dominio a las emociones experimentadas por los estudiantes. Es complicado aislar el efecto de cada variable individualmente, ya que las emociones de los estudiantes pueden estar influidas simultáneamente por múltiples factores. Por lo que tenemos que intentar tener en cuenta las diversas variables que actúen.

Además, los resultados pueden estar influenciados por el contexto educativo específico en el que se realizaron los estudios. Diferencias en el currículo, los recursos disponibles y la formación y experiencia de los profesores pueden afectar los resultados y limitar su aplicabilidad a otros contextos educativos. Por ejemplo, un estudio realizado en un entorno con abundantes recursos y programas bien estructurados puede no ser representativo de escuelas con menos recursos o diferentes enfoques curriculares.

Por último, otra limitación importante es el tiempo y evolución de emociones. Las emociones pueden cambiar con el tiempo y con la repetición de actividades. Los estudios incluidos pueden no haber considerado cómo las emociones de los estudiantes evolucionan a lo largo del tiempo, lo que puede ser una limitación importante al interpretar los resultados. Las emociones iniciales frente a una actividad pueden diferir significativamente de las emociones experimentadas después de una mayor familiaridad y dominio de la misma.

En resumen, las limitaciones identificadas en nuestra revisión sistemática resaltan áreas clave que requieren mayor atención en futuras investigaciones. Estas consideraciones ofrecen una base sólida para futuros estudios que busquen mejorar nuestra comprensión de las emociones en el contexto de la Educación Física y su impacto en el bienestar estudiantil.

7. PROPUESTAS PRACTICAS

Para culminar este trabajo, se presentan una serie de propuestas prácticas destinadas a enriquecer la experiencia educativa en el ámbito de la Educación Física. Estas propuestas se fundamentan en las investigaciones y conclusiones expuestas a lo largo del presente estudio, con el objetivo de proporcionar al profesorado herramientas concretas para mejorar el bienestar emocional y el aprendizaje del alumnado. A continuación, se detallan algunas de estas propuestas prácticas, diseñadas para ser implementadas tanto en las clases de Educación Física como en otros contextos educativos y áreas de desarrollo personal:

1. Realizar más actividades cooperativas en las clases donde la mayoría de los estudiantes sean chicas, dado que estas experimentan emociones positivas más intensas durante la realización de este tipo de juego. Lo recomendado sería comenzar la clase con juegos cooperativos, ya que fomentar la colaboración y el trabajo en equipo desde el principio puede establecer un ambiente positivo y motivador para la clase.



2. Evitar incluir juegos con competición al inicio del curso escolar sino introducirlos de manera gradual una vez que los estudiantes estén preparados en términos de habilidades y competencias. Una opción sería empezar con juegos de oposición sin competición. Esto permite a los estudiantes desarrollar las habilidades y la confianza necesaria antes de enfrentarse a situaciones competitivas, lo que puede reducir la ansiedad y el miedo asociados con la competición.



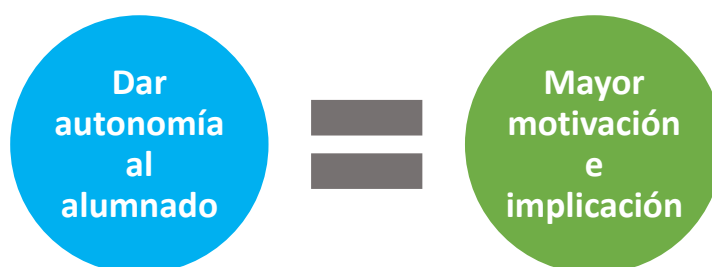
3. Realizar juegos de cooperación sin competición para hacer que los compañeros tengan más confianza entre ellos y así se sientan cómodos y seguros. Esto es fundamental para promover emociones positivas y reducir la vergüenza y el miedo. Para lograr esto, se puede promover el trabajo en equipo mediante actividades colaborativas que requieran comunicación y cooperación.



4. Dedicar algún momento de la clase para que los alumnos puedan expresar lo que sienten abiertamente con el resto de sus compañeros y con el profesorado, es decir donde puedan decir que juegos le han gustado más, en que actividad han sentido peor o que juegos cambiarían. Tenemos que conseguir que los estudiantes se sientan cómodos expresando sus opiniones y preocupaciones.



5. Permitir al alumnado tomar decisiones dentro de los juegos deportivos para mejorar el ambiente emocional (variable del entorno). Para ello dejaremos que estos propongan algunas actividades o, elijan los grupos o los roles dentro de un juego. Consiguiendo así una mayor motivación e implicación.



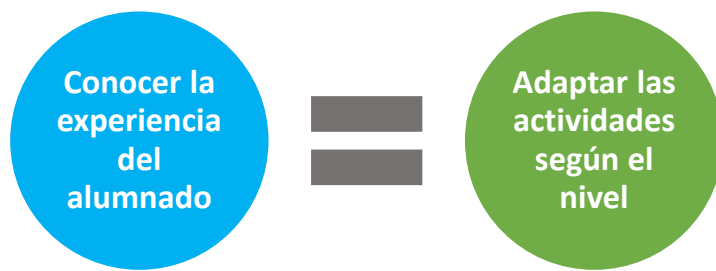
6. Cuando se impartan clases de danza (dominio psicomotor en la propuesta), debemos comenzar la clase con el método de instrucción directa, en el que el profesor guía diciendo que deben hacer en cada momento. Esto nos garantiza una mayor percepción positiva del alumnado al tener que realizar todo el mismo ejercicio o no tener que improvisar nada, sin sentirse juzgados por el resto de los compañeros. Una vez que la clase esté avanzada y se haya generado más confianza entre ellos, podremos introducir método de investigación creativa, siempre y cuando todos los compañeros estén realizando la actividad, para así evitar que se sientan observados.



7. Emplear diferentes métodos de enseñanza durante las clases, evitando el uso de un solo método. Esto puede ayudar a mantener el interés y la motivación del alumnado, evitando que las clases sean aburridas.



8. Conocer si los estudiantes tienen experiencia en el deporte que se va a llevar a cabo para poder adaptar el nivel de la actividad. Por ejemplo, si parte del alumnado de una clase tienen experiencia en voleibol y hay otros que nunca han practicado este deporte, se deberían realizar dos grupos, uno en el que se empiece de cero y otro en el que realicen otras actividades de nivel más avanzado. El hecho de que el profesor conozca datos sobre la experiencia deportiva de los alumnos puede permitirle a este, la oportunidad de adaptar las actividades para satisfacer las necesidades y expectativas individuales de los estudiantes. Aquellos con experiencia deportiva previa pueden beneficiarse de desafíos adicionales y oportunidades de liderazgo, mientras que los principiantes pueden requerir un apoyo adicional y una atención personalizada para desarrollar habilidades y confianza en sí mismos.



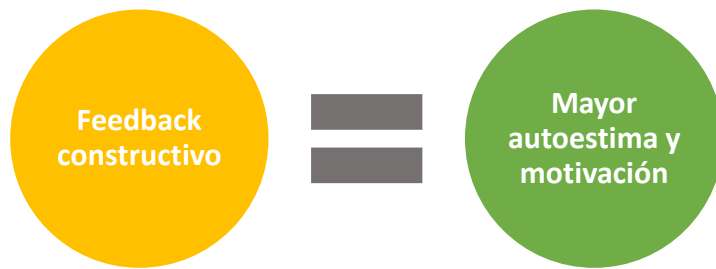
9. En una clase compuesta tanto por chicos como por chicas, con un porcentaje igual o similar de cada género, se deberán llevar a cabo juegos socio-motores (C, O y C-O) sin competición, ya que estos DAM sin la variable competición generan mayor número de emociones positivas.



10. En algunas ocasiones los estudiantes experimentan alta intensidad de ansiedad, no solo por el contenido de la clase sino también por otras variables ajenas a esto (situación familiar, época de exámenes, estado de salud, etc.). En esta ocasión puede resultar beneficioso llevar a cabo ejercicios de relajación (dominio psicomotor), así como enseñarles técnicas de respiración mediante alguna actividad. Estas habilidades son fundamentales para el autocontrol emocional y pueden ser útiles en situaciones tanto deportivas como cotidianas.



11. Realizar un “Feedback constructivo” al final de la clase, ya que el hecho de reconocer y celebrar los logros individuales y grupales refuerza la autoestima y la motivación del alumnado, lo que contribuye a un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante.



12. Fomentar el trabajo en equipo en el dominio de Cooperación-Oposición. Al diseñar actividades que requieran colaboración y trabajo en equipo en situaciones de competición puede ser beneficioso para fortalecer las relaciones entre los estudiantes. Estas actividades pueden incluir juegos de equipo donde los estudiantes deben colaborar y coordinarse para alcanzar un objetivo compartido. Al integrar el trabajo en equipo en el contexto de la competición, se promueve la cooperación y el apoyo mutuo entre los participantes.



13. Quando se vayan a realizar juegos psicomotores, incluir la variable competición. Un ejemplo de juego puede ser tiro a la diana. Esto hace que se genere mayor intensidad de emociones positivas en el alumnado.



14. Involucrar al profesorado a instruirse en el ámbito emocional, para así ampliar sus conocimientos y ponerlos en práctica.



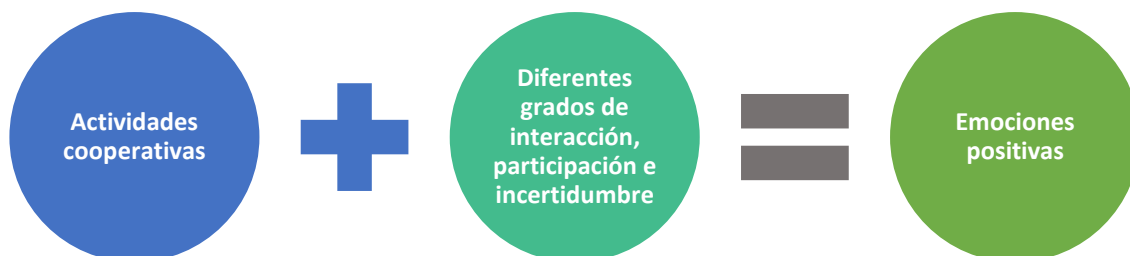
15. Realizar talleres sobre temas de salud, como la importancia de la actividad física regular, una dieta equilibrada y la gestión del estrés, mejorando así la variable del entorno, ya que se obtendrá mayor bienestar emocional. Asociando esto al objetivo 3 de la Agenda 2030, que trata de “garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades” (Unidas, 2015, p.16).



16. Se realizará un encuentro socio-deportivo con otros centros educativos, en la que los estudiantes participen respetando las diferencias individuales y las normas establecidas. Dividiendo a los estudiantes en equipos mixtos (variable género) y trabajando a través de la cooperación (variable DAM), para generar mayores niveles de emociones. Esto lo podemos asociar con el currículo de Educación Física, teniendo en cuenta la competencia específica 3 y el criterio de evaluación 3.1 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022)



17. Siguiendo con el currículo de Educación Física, evaluando la competencia específica 2 y el criterio de evaluación 2.1 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022), realizaremos una gymkana con diferentes grados de interacción, participación e incertidumbre. El alumnado sentirá emociones positivas, ya que realizarán actividades de cooperación para lograr un objetivo común.



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2022). Diseño y validación de la escala de juegos y emociones para niños (GES-C). *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 22(1), 28–43. <http://revistas.um.es/cpd>
- Alcaraz Muñoz, V., García, M. F. C., & Alonso Roque, J. I. (2014). *Análisis de las emociones experimentadas en juegos de cooperación con oposición desde la perspectiva de género: revisión de la literatura*. <https://doi.org/10.6018/editum.2753>
- Alonso, 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*, 37(1), 195–212. <https://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J.-M., & Del Villar, F. (2015). Analysis of Students' Emotions in Agreement With the Dance Teaching Technique Used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123–138.
- Anguera, M., & Hernández, A. (2013). La metodología observaciones en el ámbito del deporte. *Science*, 9(3), 135–161.
- Barrett, L. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain. In *Houghton Mifflin Harcourt*. <https://jyotsnabooks.files.wordpress.com/2017/12/how-emotions-are-made-the-secret-life-of-the-brain.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional Y Competencias. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43. <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/109531/104121>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218–224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Callea, A., De Rosa, D. 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*, 1–12.
<https://doi.org/10.3390/su11041022>
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, Emotion Regulation, and Psychopathology in Childhood and Adolescence: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Psychological Bulletin*, *143*(9), 939–991.
<https://doi.org/10.1037/bul0000110>
- Cortés, M., & García, J. A. (2022). Effect of Motor Action Domains on Students' Emotions in Sports Teaching. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, *13*(74 (enero-febrero de 2022)), 197–215.
- Duque, V. H., Yuste, J. L., Alonso Roque, J. I., & Sáenz-López, P. (2023). Vivencia emocional en Educación Física durante la práctica de diferentes juegos deportivos. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, *20*, 1–12.
<https://doi.org/10.33776/remo.vi20.7610>
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Effect of motor games on emotional awareness. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Fisica y Del Deporte*, *18*(70), 227–245. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- 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.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=108800636&lang=pt-br&site=ehost-live>
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educació Física i Esports*, *117*(3.er trimestre (julio-septiembre)), 23–32.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & SHRIVER, T. P. (1997). *Promoting social*

and emotional learning: Guidelines for educators.

http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=AOlqSwQPo9cC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Rachael+Kessler&ots=GpKEJ_q5Vc&sig=7SDEQMpnURiu9cwkcJpf8J9CSD4

Falcón, D., Castellar, C., Ortega, M. Á., & Pradas, F. (2020). Elements of internal and external logic that explain affective experience of high school physical education students. *Publicaciones de La Facultad de Educación y Humanidades Del Campus de Melilla*, 50(1), 355–370.

<https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V50I1.15991>

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>

Gómez, O., & Callejo, N. (2016). Academic emotions and student engagement. *Revista Mexicana de Investigación En Psicología*, 8(1), 96–117.

<https://doi.org/10.32870/rmip.vi.312>

Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

Herrman, H., Saxena, S., & Moodie, R. (2005). Promoting Mental Health: Concepts, Emerging Evidence, Practice. *World Health Organization*.

Hughes, J., & Kwok, O.-M. (2007). Influence of Student-Teacher and Parent-Teacher Relationships on Lower Achieving Readers' Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 39–51.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>

Jones, R. L., Potrac, P., Cushion, C., & Ronglan, L. T. (2011). The Sociology of Sports Coaching. In *Routledge Taylor & Francis e-Library*.

<https://doi.org/10.4324/9780203865545>

Kilpatrick, M., Hebert, E., & Bartholomew, J. (2005). College Student's Motivation for

- Physical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87–94.
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16255320>
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigacion Educativa*, 31(1), 151–165.
<https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Lavega, P., March, J., & Moya, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(2), 117–124.
- 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.suppl>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial Del Estado*, 76.
<https://www.boe.es>
- Molina, J., Alonso-Roque, J. I., Argudo, F. M., & Calvo, L. (2021). Vivencia emocional en juegos motores de cooperación-oposición en alumnado de secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(72), 23–38. <http://emasf.webcindario.com>
- Moreno, J., Hernandez, A., & Gonzalez, D. (2009). Complementando la Teoría de la Autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213–222.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016315008>
- Mujica, F. N. (2021). Emociones negativas del alumnado de Secundaria en el aprendizaje de baloncesto en Educación Física. *Retos*, 41(1), 362–372.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/84395>
- Muñoz, V., Lavega, P., Costes, A., Damián, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38(1579–1726), 166–172.

- Muñoz, V., Lavega, P., Pic, M., Sáez De Ocáriz, U., & Serna, J. (2020). Los Juegos tradicionales y los Estados emocionales en Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista de Psicología Del Deporte*, 29, 73–80.
<https://www.researchgate.net/publication/351478536>
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedades. *Léxico de praxeología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Pic, M., Lavega, P., Muñoz, V., March, J., & Echeverri, J. A. (2019). Predictive variables of emotional intensity and motivational orientation in the sports initiation of basketball. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(1), 241–251.
<https://doi.org/10.6018/cpd.343901>
- Plutchik, R. (2001). Integración, diferenciación y derivados de la emoción. *Evolución y cognición*, 7(2).
- Reeve, J. (2010). *Motivation and Emotion* (5ª ed.). John Wiley & Sons. Hoboken, NJ.
- Rodríguez López, A., & Roca Gómez, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de expresión corporal: estudio de casos en secundaria. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 7(40), 134–157.
<http://emasf.webcindario.com>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71–90.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/194091/159451>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Smith, C. A., & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and Adaptation. *Contemporary Sociology*, 21(4), 609–637. <https://doi.org/10.2307/2075902>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.005>
- 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(2810), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16162810>

Unidas, N. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo
Sostenible. *The Sixteenth Century Journal*, 39(3), 941–942.
<https://doi.org/10.2307/20479128>