



TÍTULO

EL ÁMBITO EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

AUTORA

Sara Rielo Quintela

	Esta edición electrónica ha sido realizada en 2024
Tutor	Dr. D. Ricardo Peñaloza Méndez
Instituciones	Universidad Internacional de Andalucía ; Universidad Pablo de Olavide
Curso	<i>Máster Oficial Interuniversitario en Actividad Física y Salud (2022/23)</i>
©	Sara Rielo Quintela
©	De esta edición: Universidad Internacional de Andalucía
Fecha documento	2023



**Atribución-NoComercial-SinDerivadas
4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**

Para más información:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>



EL ÁMBITO EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Trabajo de Fin de Máster presentado para optar al Título de Máster Universitario en Actividad Física y Salud por Sara Rielo Quintela, siendo el tutor del mismo el Dr. D. Ricardo Peñaloza Méndez.

[Fdo.: Dr. D. Ricardo Peñaloza Méndez]

[Fdo.: Sara Rielo Quintela]

09/03/2023

MÁSTER OFICIAL INTERUNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER CURSO ACADÉMICO 2022-2023

TÍTULO: EL ÁMBITO EMOCIONAL EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

AUTOR: SARA RIELO QUINTELA

TUTOR ACADÉMICO: Dr. D. RICARDO PEÑALOZA MÉNDEZ

RESUMEN:

En el presente trabajo se recoge una revisión sistemática acerca de cómo se relacionan las emociones dentro de la Educación Física en la escuela. La Educación Emocional es un aspecto a tener muy en cuenta en la Educación Primaria, ya que se trata de formar a infantes que están creando su identidad como personas. La metodología para conformar esta revisión se basó en la búsqueda bibliográfica en PubMed, Scielo y Dialnet. Si buscamos trabajar la competencia emocional en el alumnado, la clase de EF se vuelve un lugar ideal para llevarlo a cabo, ya que se establecen lazos socio-afectivos muy fuertes y las metodologías cooperativas o el trabajo de la expresión corporal se convierten en una herramienta con gran potencial que posibilitará mejoras en el autoconcepto, niveles de ansiedad o motivación intrínseca del alumnado. Se evidencia también la relación entre el ámbito emocional y el género, donde se puede ver como las niñas objeto de estudio, pese realizar menos actividad física, son más competentes emocionalmente.

PALABRAS CLAVE: *Educación física, emociones, aprendizaje cooperativo, ámbito emocional, educación primaria.*

ABSTRACT:

This paper presents a systematic review of the relationship between emotional growths and PE in primary school. Emotional Education is integral to Primary Education, because not only are the children forming their educational foundation, they are forming their identities as human-beings. The methodology for this review was based on a bibliographic search in PubMed, Scielo and Dialnet. If we seek to work on emotional competence in students, the Physical Education class becomes an ideal place to carry it out. This is based on evidence that very strong socio-affective bonds are established in the in the PE classroom environment and cooperative methodologies and the work of corporal expression formed there become tool with enormous potential, like improvements in self-concept, anxiety levels and intrinsic motivation. Throughout the review there is also evidence of the relationship between the emotional sphere and gender, where the girls in the study, despite having done less physical activity, demonstrated greater emotional competence.

KEYWORDS: *Physical Education, emotions, cooperative learning, emotional scope, primary education.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	2
1.1. EL ÁMBITO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.....	2
1.2. ÁMBITO EMOCIONAL Y EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA	10
1.3. MARCO LEGISLATIVO SOBRE EMOCIONES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	20
2. OBJETIVOS	24
3. METODOLOGÍA	24
3.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y BASES DE DATOS	24
3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN.....	24
3.3. SELECCIÓN DE ESTUDIOS.....	25
3.4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD METODOLÓGICA	26
4. RESULTADOS.....	27
5. DISCUSIÓN.....	38
6. LIMITACIONES	40
7. CONCLUSIÓN.....	40
8. BIBLIOGRAFÍA	41
9. ANEXOS	49
9.1. ANEXO I: ESCALA JADAD EN LOS ESTUDIOS DE LA RS.....	49

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL ÁMBITO EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962, pg. 3; extraído de Montañés, 2005).

El ámbito de lo emocional es amplio ya que se refiere a conceptos que emanan de lo más interno del individuo. Ha sido estudiado en profundidad debido a que su conocimiento, control, gestión tiene consecuencias en todos los ámbitos de la vida y en el desarrollo del ser humano. Es por ello que será preciso delimitar una serie de términos que nos serán útiles para comprender las conclusiones que se extraigan de esta revisión sistemática.

-¿Qué son las emociones?

Etimológicamente, el término *emoción* proviene del latín *emotio*, relacionada con el verbo *emovere*, que significa “movimiento”, “impulso”, “poner en movimiento”, según recoge Štrbáková, R. (2019). En esta línea, Mora (2012) acierta en definir las emociones como aquello que nos mueve y nos empuja a vivir, a querer estar vivos en interacción constante con el mundo y con nosotros mismos. Por otra banda, Fernández-Abascal et al (2010) en su libro *Psicología de la Emoción* la definen como un “*proceso psicológico que nos prepara para adaptarnos y responder al entorno, y cuya función principal es la adaptación, clave para entender la máxima premisa de cualquier organismo vivo: la supervivencia.*” Otra definición muy más centrada en el objeto de estudio es la que hace Bisquerra (2003), el cual nos dice que la emoción es “*un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone una respuesta organizada*”, la cual está compuesta por tres componentes: el **neurofisiológico** (se manifiesta en sudoración, tono muscular, hipertensión... que no se pueden controlar pero si prevenir utilizando técnicas de relajación, contenido del área de Educación Física), el **conductual** (fácilmente observable por expresiones faciales, movimientos del cuerpo, ritmo... el control y conocimiento de estos aspectos se consigue por medio de la educación emocional y tiene repercusiones positivas en las relaciones interpersonales) y el **cognitivo** (los sentimientos, el autoconocimiento y autopercepción de cómo nos sentimos es clave para poder controlar nuestras emociones y transmitirlos eficazmente).

-Conceptos clave para entender qué son las emociones

Para delimitar el concepto de emoción comenzaremos contextualizando la inteligencia emocional. Esta no se puede explicar sin mencionar a Gardner (1995) y su “teoría de las inteligencias múltiples”. En ella, se nos habla de la *inteligencia lingüística, lógica matemática,*

música, espacial, corporal-kinestésica, intrapersonal e interpersonal. Destacaremos estas dos últimas, que combinadas resultan y de ellas emanaría la inteligencia emocional.

Pues bien, el término de **inteligencia emocional** ha sido defendido por autores como Goleman (1996) o Mayer y Salovey (1997), entendiéndola en palabras de Mayer y Salovey (1997) como un constructo que incluye: “*la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual*”. En pocas palabras, la “*capacidad para percibir, usar, comprender y gestionar las emociones*”. Cabe mencionar que algunos autores han cuestionado la validez del término inteligencia emocional (Davies et al, 1998; por ejemplo), concibiéndola como un constructo terminológico que no resulta fácil de medir ni de valorar.

Por otra banda, autores como Gardner (1995) y Goleman (1996) vienen a dar dos concepciones acerca de cómo se desarrolla esta inteligencia emocional. El primero, Gardner (1995) nos dice que las habilidades que forman parte de esta inteligencia emocional vienen dadas por la genética y que se modelan en los primeros años de vida. Mientras que Goleman (1996) afirma que estas habilidades emocionales pueden cambiar a lo largo de la vida, empleando los métodos correctos, entre los que encontramos la educación emocional.

En esta línea, se considera a Goleman (1996) con su libro *Inteligencia Emocional* uno de los primeros en popularizar el término de **educación emocional** y, gracias a ello, se comenzaron a tener en consideración los beneficios de tener en cuenta el ámbito emocional para el éxito en el desarrollo de la vida. Álvarez et al. (2000) sugiere que la educación emocional surge además como una respuesta educativa a las necesidades reales que emanan de la sociedad actual: la depresión, problemas disciplinarios, trastornos alimenticios, ansiedad, violencia...

Dentro de todos los estudios sobre este ámbito, existe consonancia en afirmar y destacar la importancia y necesidad de poseer **competencias emocionales**. El concepto de competencia emocional va más allá del concepto de inteligencia emocional, ya que incluye “*el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 66).

Ser **competente emocionalmente** implica lo que Bisquerra (2003) entiende como un constructo que engloba cinco bloques: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal y las habilidades de vida y bienestar.

1. Conciencia emocional: Bisquerra (2000) y Bisquerra y Pérez (2007) consideran la toma de conciencia emocional como la primera fase a desarrollar en el aprendizaje de las

competencias emocionales. Se trata de la capacidad para tener conciencia de las propias emociones y de las de los demás, así como la habilidad para captar el clima emocional de un contexto (Renom, 2003). Es decir, dar nombre a las emociones, comprender como estamos y ser capaces de percibir como están los demás.

Goleman (1999) dio gran importancia a este parámetro emocional, ya que va a determinar como el sujeto se relaciona con sigo mismo y a la vez se ve influida por el factor social. Todo lo vivido, observado o imaginado por el sujeto pasa a formar parte de su conocimiento, por lo que este bagaje le ayudará a interpretar el entorno y a su vez, influirán en sus emociones. Resulta importante destacar, dentro de los aspectos relacionados con la conciencia emocional, la autoestima y el autoconcepto, ya que ejercen especial influencia en ella, pese que ambos aspectos pueden considerarse como un todo, que vendría a ser la representación global que cada uno tiene de sí mismo. La **autoestima**, por una banda, hace referencia a la valoración que la persona hace de sí misma. Un sujeto con buen nivel de autoestima se acepta, se siente agusto consigo mismo, reconoce sus cualidades y defectos, etc. (Estrada, Pastrana y Mejía, 2011). Por otra banda, un sujeto con un **autoconcepto** ajustado y positivo es capaz de actuar de manera independiente, de tomar decisiones, de interactuar con los demás, de asumir contradicciones o fracasos, es decir, está preparado para participar de manera responsable en diferentes actividades sociales (Dueñas, 2002).

2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de manera adecuada, es decir, controlar las emociones que afectan negativa o positivamente a uno mismo (Renom, 2003). Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición o razonamiento y comportamiento; tener buenas estrategias para enfrentarse a diversas situaciones, expresar las emociones de manera controlada y apropiada o para autogenerarse emociones positivas.

3. Autonomía emocional: capacidad de autogestión personal de las emociones, como la autoestima, la responsabilidad, la actitud positiva, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, para buscar ayuda o la autoeficacia emocional (es decir, me siento como deseo, acepto como me siento) (Rodríguez, 2013).

4. Competencia social o inteligencia interpersonal: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Aquí interviene una buena gestión y dominio de las habilidades sociales, respeto, empatía, asertividad, actitudes pro-sociales...

5. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables que permitan afrontar desafíos de la vida diaria, tanto si son positivos como si son negativos. Esta competencia nos permite organizar nuestra vida de manera equilibrada, sana y saber superar los atrancos inminentes que la vida nos depara. La

frustración, el desánimo, el miedo, el dolor, la disciplina... son experiencias que no se pueden evitar a lo largo de la vida y que revelan nuestra naturaleza psíquica, pero a su vez están relacionadas con el fortalecimiento del yo y, por lo tanto a un buen autoconcepto y autoconfianza saludables (Maslow y Kruntorad, 1973).

Es por todo esto que autores básicos en esta materia, como Gardner (2001) y Goleman (1996) afirman que ante ciertas acciones motrices, conocer nuestras emociones y aprender a regularlas y controlarlas puede ayudar a crecer a nivel personal, pero también a conocer mejor el concepto de vivir en sociedad, mejorando esta capacidad. Extremera y Fernández-Berrocal (2003), por su banda, evidencian que el reconocer las emociones personales favorece otras habilidades como su autorregulación, mientras que la habilidad para reconocer e interpretar las emociones de los demás facilita la integración en grupo y la regulación de las relaciones socioemocionales que se establecen entre los diferentes sujetos.

Una vez delimitado el concepto de emoción, inteligencia emocional, educación emocional y, como no, competencia emocional, será preciso conocer como organizamos estas emociones para poder estudiarlas, analizarlas y valorarlas.

-¿Cómo clasificar las emociones?

Los primeros interesados en ordenar las emociones, según recogen en su estudio Díaz y Enrique (2001), fueron los filósofos renacentistas del Barroco. René Descartes distinguía ya seis emociones primitivas: *admiración*, el *amor*, el *odio*, el *deseo*, la *alegría* y la *tristeza*. Baruch Spinoza, en cambio, considera que eran quince las pasiones “básicas”: la *codicia*, la *envidia*, los *celos*, el *orgullo*, la *humildad*, la *ambición*, la *venganza*, la *avaricia*, el *trabajo*, la *pereza*, el *deseo*, el *amor pasional*, el *paternal* y el *filial* y, finalmente, el *odio*.

Durante años, la clasificación de las emociones fue un trabajo complejo e inexacto ya que no había ni criterios ni instrumentos necesarios para lograr esta delimitación. Fue a partir del 1972 cuando la idea de que hay emociones fundamentales o primarias y variados estudios concuerdan que éstas son seis: la *alegría*, la *tristeza*, el *miedo*, el *disgusto*, la *sorpresa* y la *ira*. El punto de inflexión para asentar esta clasificación fue que los investigadores encontraron un elemento empírico en el que basarse: las expresiones faciales. Según se recoge en el estudio de Díaz y Enrique (2001) antes citado, diversos autores entienden que la emoción sí se podría definir, ya que, justifican que las palabras que designan las emociones no se refieren a espectros inaccesibles de la conciencia (algo intangible), sino que hacen relación a una secuencia de sucesos que se inician con una valoración de la información relevante capaz de desencadenar un proceso que prepare al organismo para responder de manera adecuada al significado de este

estímulo que se recibe (algo más tangible). Esto se traduce en respuestas específicas del cuerpo, como gestos faciales o pautas fisiológicas del sistema nervioso.

Un ejemplo novedoso, pero a su vez poco empleado, de clasificación es la que hace Plutchik (1980) (extraído de Díaz y Enrique, 2001), el cual elaboró un modelo taxonómico de las emociones colocando ocho “primarias” en un círculo, de manera que las menos similares se encuentran en posiciones opuestas, obteniendo cuatro ejes (*alegría-tristeza, disgusto-aceptación, ira-miedo, sorpresa-anticipación*). Según este autor, la mezcla de dos emociones primarias origina sensaciones “secundarias”, por ejemplo: *aceptación + miedo=sumisión, o alegría + aceptación=amor*.

Tal y como afirma Bisquerra (2011), no será hasta la década del 2000 cuando se generan aportaciones significativas en el ámbito de la neurociencia y de la psicología positiva, que darán el fundamento para la acción educativa.

Actualmente, nos encontramos con gran diversidad de clasificaciones de las emociones (basadas en características expresivas, aspectos fisiológicos, intensidad, cognitivas...) que dependen de cómo se analice este concepto de la emoción (Cornelius, 1996; Ekman et al., 1972; Ekman y Friesen, 1978; Lazarus, 1991; Vivas et al., 2007), pero ninguna de ellas es aceptada de todo en el mundo científico, ya que en términos de Bisquerra (2009) no hay ningún sistema que sea válido de manera general.

Es por ello que en este apartado recogeremos la clasificación de Lazarus (1991) y Bisquerra (2000), junto con las definiciones de Lavega, March y Filella (2013, p. 155), que a su vez Prat (2017, p.92) plasma en una sola tabla (Tabla 1). Estas relaciones son apoyadas también por autores como Delgado (2011).

Tabla 1:
Representación do modelo de clasificación de Lazarus (1991) y Bisquerra (2000) plasmado por Prat (2017, p.92)

TIPO DE EMOCIÓN	EMOCIÓN	DEFINICIÓN (Lavega, March y Filella, 2013, p. 155)
Positiva (son emociones agradables, por ejemplo cuando se consigue un objetivo)	Alegría	Disfrutar de un suceso durante el juego satisfactorio.
	Humor	Inspira alegría y mueve a la risa durante el juego.
	Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro del objetivo que plantea el juego.
	Amor	Desear o participar en afecto con otra persona del juego, habitualmente pero no necesariamente recíproco.
Negativa (se sienten cuando un objetivo no se puede conseguir o su éxito se retrasa, por ejemplo cuando un jugador falla un tiro libre decisivo en un partido de baloncesto)	Miedo	Sentir peligro físico real e inminente, concreto y arrollador durante el juego.
	Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta durante el juego.
	Ira	Sentir una ofensa contra mí o mi equipo durante el juego.
	Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable durante el transcurso del juego.
	Rechazo	No admitir o aceptar a otra persona que participa en el mismo juego.
	Vergüenza	Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal. Timidez que se siente ante determinadas situaciones de juego que impide o inhibe la realización de una acción motriz.
Neutra o Ambigua (son emociones ambivalentes, es decir, tanto pueden generar emociones positivas como negativas)	Sorpresa	Reacción a alguna situación de juego imprevista.
	Esperanza	Confiar en qué ocurrirá o se logrará el objetivo de juego que se desea alcanzar.
	Compasión	Sentirse afectado por el sufrimiento de otro participante en el juego y sentir el deseo de querer ayudarle.

Como podemos observar, Lazarus (1991) y Bisquerra (2000, 2009) distinguen entre emociones **positivas** (alegría, humor, felicidad y amor), **negativas** (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo y vergüenza) y **neutras o ambiguas** (sorpresa, esperanza y compasión). Las primeras son emociones agradables, que tienen que ver con la consecución de los objetivos; las segundas son emociones que aparecen cuando los objetivo no se logran alcanzar o el proceso de consecución se prolonga; y las terceras, son emociones que pueden derivar en algún de los otros dos tipos, negativas o positivas. Bilbao (2015) entiende la clasificación de las emociones en función de su intensidad, como bien hemos recogido, entre agradables y desagradables, que se asocian al grado positivo o negativo de las mismas.

-¿Cuál es la importancia de las emociones en la Educación Primaria?

Una vez delimitamos los conceptos relativos al universo de las emociones, es más que evidente la relevancia que estos toman en el desarrollo del ser humano. A modo de ejemplo,

apoyándonos en una propuesta de Mora (2010) donde resume las doce claves para mantener a nuestro cerebro sano, se evidencia como seis de ellas son de carácter socio-emocional, por lo que nuestra afirmación se confirma.

Es por ello que esto nos ayudará a entender y valorar el objeto de estudio, que no es otro que la importancia del ámbito emocional en los escolares de Educación Primaria (de 6 a 12 años). Debemos, pues, apoyarnos en evidencias que nos demuestren su relevancia.

Desde que nacemos, somos seres plenamente emocionales, y es por esto que debemos considerar que las emociones producirán una influencia importante en el proceso educativo (Bisquerra y Punset, 2015).

Vigotski (1996) propone la comprensión del desarrollo humano a partir de cambios que ocurren a lo largo de los diferentes períodos de su vida. Estos derivarán de la relación entre el contexto general y la situación social del desarrollo particular, donde el niño/a se inserta. Estos cambios obligan al niño a buscar nuevas habilidades para atender a sus necesidades, que cada vez son más complejas. Como el resto de funciones, las emociones están de manera inherente a cada una de estas fases, ya que los períodos de crisis o transición llevan a cambios significativos donde se incluyen aspectos culturales y sociales.

Otros autores como Piaget (1981) ubican al alumnado de esta edad en la “etapa de las operaciones concretas”. Esta etapa se caracteriza por un desarrollo cognitivo donde se empieza a usar la lógica para llegar a conclusiones (siempre que las situaciones sean concretas y no abstractas), son capaces de clasificar con éxito diferentes aspectos de la realidad y su estilo de pensamiento se va alejando del egocentrismo de etapas anteriores. Es decir, no se concibe el desarrollo del niño sin tener en cuenta el ámbito social y afectivo del mismo, y por lo tanto se entiende que lo emocional es primordial para el desarrollo del sujeto y que marcará su personalidad y competencias futuras.

Teniendo en cuenta esta base, se sabe que una de las principales finalidades de la educación es el desarrollo integral de la persona, incluyendo por lo tanto su personalidad. Es por ello que diversos autores han evidenciado y apoyan y defienden la importancia de tener en cuenta ámbito emocional en la educación primaria, a través pues, de la educación emocional.

Ortega y Chacón (2021) defienden que la Educación Primaria resulta una etapa primordial para el desarrollo de la Inteligencia emocional, ya que a través de una participación activa y consensuada será posible incrementar la motivación, autonomía, relaciones sociales y bienestar general. Por su parte, la UNESCO, en palabras de Pekrun y Linnenbrink-García (2014), enuncia que la salud emocional de los estudiantes debe ser reconocida como un

importante objetivo en sí mismo dentro de la educación. Nos dicen que al tratarse de una parte integral de nuestras vidas, las emociones son omnipresentes también en aulas, por lo que se les debe dar la atención que merecen. Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) ven como fundamental la educación en inteligencia emocional, basándose en que la mayoría de docentes consideran fundamental el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socio-emocional del alumnado. En esta línea debemos citar a Extremera y Fernández-Berrocal (2004) que, a través de su estudio, concluyeron que para preparar al individuo para la sociedad del futuro es preciso educarlo en el mundo afectivo y emocional. Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar (2017) destacan también la necesidad de desarrollar y adquirir competencias emocionales en los sistemas educativos actuales.

Autores como Miralles, Filella y Lavega (2017) afirman que las emociones tienen un papel de especial relevancia como mecanismo de adaptación y regulación con uno mismo y con los demás. Podemos considerar que el alumnado que presenta emociones positivas en su vida tendrá mayor bienestar a nivel físico y psicológico. Derivando esto en un mejor rendimiento y haciendo más capaz a la persona para encarar las adversidades que se presenten a lo largo de la vida. Existen evidencias que demuestran que cuando se movilizan de manera correcta las emociones y el alumnado está motivado, se aprende más y mejor (Bisquerra y Pérez, 2007). Sin embargo, González, Cayuela y López (2019) aportaron evidencias sobre la relación entre una escasa inteligencia emocional y el desarrollo de ansiedad, depresión o mayor dificultad de recuperación emocional en infantes. También el estudio realizado por Méndez-Gimenez, Cecchini y García-Romero (2020) evidencia que a mayor inteligencia emocional en el alumnado, un comportamiento más adaptativo, mayor motivación intrínseca, mayor regulación de las emociones, mejores metas de amistad, afecto positivo, satisfacción con la vida e intención de ser activo.

Fierro-Suero, Almagro y Buñuel (2019) en un estudio para escolares de secundaria evidenciaron correlaciones positivas entre las necesidades psicológicas, los tipos de motivación más autodeterminados o la inteligencia emocional con mejorías en el rendimiento académico o la satisfacción vital. Por otra banda, la desmotivación resultó ir de la mano de una deficiente inteligencia emocional en el alumnado, afectando a su vez en el bienestar psicológico y académico de los mismos.

Fuera del ámbito escolar, por ejemplo, son varios los estudios que valoran los beneficios de la educación emocional en ámbitos como el de la salud, como en el caso de sujetos con Síndrome de Asperger (Frolli et al, 2020). Johnson (2015), por su banda, estudió su importancia

en los campos de la atención de la salud y educación sanitaria destacando su gran potencialidad sobre todo en términos de mejoras educativas.

1.2. ÁMBITO EMOCIONAL Y EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

“La Educación es mucho más que Educación Física, pero es muy poco sin ella”

(Hammeleck, 1976).

Este apartado pretende relacionar la importancia del ámbito emocional en un área tan global y completa como es la Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Una vez que hemos definido lo que engloba el ámbito emocional y conocemos su terminología, es preciso enmarcar nuestra área objeto de estudio y la etapa en la que nos vamos a centrar.

-Etimología

Partiendo de una conceptualización etimológica, y siguiendo a lo que recoge Largadera (1999), *educar* proviene del latín *educare*, a su vez relacionado con *ducere*, que significa conducir, y *educere* que hace alusión a sacar fuera. Implica, pues, un complejo proceso que abarca todo el desarrollo de la vida, donde el sujeto se va conformando gracias al influjo o estímulos del entorno. No se trata entonces de adiestrar, sino de estimular, encauzar o exteriorizar de manera óptima las potencialidades motrices y corpóreas de los sujetos en crecimiento y formación, de manera que le sean útiles para su crecimiento personal y también en aquellos requerimientos de su vida social, a partir de las diferentes situaciones pedagógicas que el infante podrá vivir, tanto de tipo lúdico o expresivo como deportivo.

Respecto al término *física*, proveniente del griego *physis*, que hace alusión a todo lo real, todo aquello que se puede percibir o es tangible. Relativo al cuerpo humano, la *physis* hace referencia a principio natural, único y global que hace posible nuestra existencia. Esta está compuesta por una clase de materia que se manifiesta de diferente forma: la *psykhe*, algo invisible que mueve al cuerpo, siente y piensa, y el *soma*, que es lo que en el sujeto se puede ver, tocar y se mueve. Aparece reflejado ante nosotros como *eidós* y se manifiesta a través del movimiento, o *dynamis*.

Otras definiciones de Educación Física más adaptadas al contexto didáctico serían las que hace Cagigal (1981) entendiéndola como *“Toda tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo y las capacidades psicomotrices”*, la cual se aproxima a esta concepción global.

Fruto de esta conceptualización, bien se puede afirmar que el término Educación Física tiene que ver con una actividad pedagógica que incide de lleno en la educación del ser de manera integral, capaz de aprender mediante experiencias contextuales. Es por tanto una

disciplina pedagógica que ofrece al alumnado la posibilidad de experimentar un flujo constante de emociones y sensaciones que estimularán su capacidad adaptativa, proyectiva e introyectiva.

-Diferentes modelos y cómo influye lo emocional en ellos.

La Educación Física, como cualquier otra ciencia, se debe basar en una estructura y unos fundamentos determinados. Al igual que en otras ramas, en función de la concepción que tengamos de ella, nuestra praxis cambiará. Si tenemos una concepción higiénica de esta área, nuestras prácticas se centrarán en el trabajo de contenidos de condición física; si en su contra tenemos una concepción integral, trataremos de trabajar aspectos que atiendan al ser humano como un todo: un ser que siente, que piensa, que se mueve. Para delimitar esta estructura y poder identificar cuáles serán los objetivos de cada concepción nos basaremos en determinados modelos.

Un **modelo**, según nos dice Gimeno Sacristán (1985) *“es una representación de la realidad que va a suponer un alejamiento o distanciamiento de misma. Es decir, el modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, es el filtro de la información que buscamos de la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento (...) es, en definitiva, imprescindible para el desarrollo de la ciencia”*. Los modelos contemporáneos de la Educación Física son el **modelo médico**, el **modelo psico-educativo** y el **modelo deportivo**.

El primero no nos merece especial atención ya que se basa en una concepción tradicional, con objetivos de carácter higiénicos y utilitarios dirigidos al desarrollo de la capacidad de rendimiento motor o condición física, que poco tiene que ver con una concepción integral de nuestra área actualmente.

El *modelo psico-educativo*, por su parte, se basa en lo psicológico y vivencial del sujeto, y el concepto de salud lo entiende como un bienestar psíquico y físico de la persona, que buscará una mejora en su calidad de vida. En él, como características destaca que se concibe la motivación y el aprendizaje como más relevantes que la mera enseñanza del docente (al contrario que el modelo médico, donde este llevaría la batuta). Aquí el docente es un facilitador del aprendizaje, que favorecerá que el alumno descubra y tome decisiones a través del movimiento. De esta manera, aumentan significativamente las potencialidades educativas de la actividad física.

Dentro de esta concepción de la Educación Física nos encontramos con dos vertientes que beben de ella. Destacaremos la **Psicomotricidad**.

Una conceptualización que nos ayuda a afirmar el vínculo que tiene la psicomotricidad con las emociones es la que hace Berruezo (2000), el cual hace hincapié en que *“los parámetros*

ponen de manifiesto, tanto la relación del niño con el mundo que le rodea como su manera de ser, sus emociones, su control y su capacidad. Por lo tanto, para comprender la totalidad corporal que viven los niños y niñas y entender su personalidad, así como sus necesidades y demandas se debe observar atentamente al niño.” Partiendo de esto, es evidente la relación entre lo corporal (psicomotor) y la personalidad (emociones).

Partiendo de la idea de Maldonado y Menéndez (2008) *“la psicomotricidad es aquello que estudia todo lo que engloba el movimiento corporal y su desarrollo, dándose un desarrollo normal o con dificultades (que pueden aparecer como consecuencia de alteraciones en la adquisición de patrones normal del movimiento)”*. Si tenemos en cuenta el concepto de emoción de Bisquerra (2000), este nos dice que *“las emociones parten de las relaciones con el entorno, de las cuales recibimos información a la cual reaccionamos”*. Esto nos lleva a concluir, siguiendo a Morales y González (2014), que la psicomotricidad es aquella actividad corporal que engloba lo motor, lo afectivo, lo mental y, además, facilita la interacción con el entorno que le rodea. Su importancia en la Educación Física y en la educación en general es enorme, ya que descubre el mundo de la acción educativa y reeducativa a través del movimiento.

Si hablamos de su valoración desde el ámbito escolar, no fue hasta la década de los 70 cuando Picq y Vayer (1969) la definieron como *“la acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño”*. La importancia en su aportación radica en que su objetivo pedagógico es facilitar al niño el mundo de relaciones que se establece entre él, los otros y el medio, es decir, se estudia al sujeto en su propio contexto social.

La otra tendencia es la conocida **Psicocinética** de Jean Le Boulch, el cual defiende el desarrollo de las capacidades motrices básicas a la vez que sienta las bases de otros aspectos de la educación, como los aprendizajes escolares. Tenemos entonces dos enfoques de la motricidad. Por una banda, aquel que tiene la educación del movimiento como fin último (Le Boulch), y la otra, el que nos dan autores como Picq, Vayer, Lapiere o Aucouturier, que emplearían el movimiento para conseguir otro tipo de objetivos educativos, es decir, educación a través del movimiento

El tercer modelo es el modelo deportivo, que surge a partir de la revitalización de las Olimpiadas modernas, ganando el deporte gran difusión e influencia en el área de Educación Física. Este englobaría la sociomotricidad o praxeología propuesta por Parlebas, que veremos a continuación; el deporte educativo (en el que se destaca el elemento pedagógico que subyace en el deporte, en contrapuesto a lo que sería el deporte espectáculo o de alto

rendimiento; este deporte educativo se caracteriza por incluir un proceso de socialización y de adquisición de habilidades y destrezas progresivo y adaptado) y el deporte para todos o deporte recreativo.

Merece especial atención la denominada **Sociomotricidad** que postula Parlebas, que a diferencia de los defensores de la Psicomotricidad que asumen el movimiento como objeto de estudio, este autor lo rechaza y pone a la “conducta motriz” o “*organización significativa del acto motor*” como objeto científico en nuestra área.

La **conducta motriz** hace alusión a la persona de manera global y unitaria, no es posible una acción parcial del ser, por lo que hace referencia a deseos, emociones, sentimientos, motivaciones... que le ponen en relación constante consigo mismo, con los demás y con su entorno (Largadera, 1999). Una pedagogía que trata al ser humano como un ser singular y único, que lo valora como tal y encuentra en él el centro de su labor educativa englobará indudablemente a elementos de gran relevancia como son sus emociones, la construcción de su pensamiento y personalidad, dado que “*el cerebro escribe con el lenguaje del cuerpo*” (Largadera y Lavega, 2011). La noción de conducta motriz, pues, ha sido creada precisamente para tener en cuenta la **perspectiva emocional**. Si de estas afirmaciones deducimos que los procesos de toma de conciencia y de autorregulación emocional pueden ser educados, será preciso un planteamiento educativo que englobe la unidad del ser para que la educación emocional resulte eficaz.

Parlebas postula en base a esto su “Teoría de la acción motriz” o “Praxeología motriz”. El marco teórico adecuado para poder hablar del ámbito emocional vinculado al juego motor recae en los fundamentos de esta teoría (Miralles, Filella y Lavega, 2017; Zamorano et al. 2018).

Dentro de las características que puede tener cualquier acción motriz, tanto si se trata de un juego, de un deporte o de una actividad expresiva, la “Teoría de la acción motriz” nos dice que cada práctica motriz dispone de un orden interno o lógica interna (Parlebas, 2001), la cual guía al alumnado a intervenir en determinadas relaciones motrices y a solucionar problemas distintos según ese orden interno. Citando textualmente a este autor (2003, p.147): “*a pesar de las apariencias, los comportamientos lúdicos no son anárquicos, sino que están fuertemente determinados por razón de las reglas*”. En el caso de no existir, se entenderían como tales las consignas del docente.

Atendiendo a esta teoría, si analizamos el juego en función de los tipos de interacción motriz, nos encontraremos con juegos:

► **Psicomotrices**, en las que no existe interacción motriz entre los participantes, sería la interacción que el practicante hace con el medio físico. Tienden a generar situaciones que

requieren automatizar estereotipos motores y se asocian al sacrificio, la constancia o el conocimiento de uno mismo (juegos de saltos, de carreras, lanzamientos...) (Lagardera y Lavega, 2004).

► **Sociomotrices**, en las que existe interacción motriz, que puede originar tres tipos de juego o acción motriz:

o *Juegos de Cooperación*, en los que dos o más participantes interactúan ayudándose para resolver un objetivo común. Ofrecen gran variedad de situaciones y generan conductas asociadas al sacrificio generoso, a crear respuestas creativas y respetar las decisiones de los otros (Miralles, Filella y Lavega, 2017).

o *Juegos de Oposición*, en que cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios. Exige tomar decisiones, anticiparse, interpretar mensajes de los otros o realizar estrategias motrices para obtener éxito. Este tipo de juegos fomentarían las conductas motrices asociadas a la competitividad o resolución de problemas.

o *Juegos de Cooperación-Oposición*, en los que los jugadores de un mismo equipo cooperan entre ellos para vencer a otros rivales generalmente también organizados en equipo. Solicitan tomar decisiones igual que el tipo anterior, solo que aquí los objetivos son colectivos, por lo que la estrategia la han de llevar a cabo los compañeros para superar a los adversarios.

Según Parlebas, cualquier situación motriz funciona como un sistema global entre el individuo, el entorno físico y los otros participantes.

Como inciso, cabe mencionar que cada uno de estos cuatro dominios se puede realizar con o sin competición, es decir, con o sin victoria final. A diferencia de un juego libre, cuando se establece una competición, de la victoria o derrota se genera la figura de ganadores y perdedores.

Estas cuatro familias se pueden llevar a cabo en dos tipos de entorno: un entorno estable (como puede ser un polideportivo o gimnasio) y un entorno inestable (que sería el medio natural, por ejemplo). Esta ausencia o presencia de incertidumbre en el medio aumentará las necesidades perceptivas y cognitivas del sujeto y comportará una modificación de la estructura de la actividad.

-Pero... ¿Cómo de importante es el ámbito emocional en nuestra área?

Tan positiva será la práctica de actividad física para mejorar aspectos que engloban el ámbito emocional, como el ámbito emocional para favorecer los objetivos a conseguir en el área de Educación Física.

Defendiendo lo primero, nos encontramos a neurocientíficos como Mora (2010) que afirman que la actividad física sería uno de los verdaderos antídotos ante el estrés (que a su

vez puede llegar a generar enfermedades como cardiopatías, por ejemplo), y que con tan solo media hora de práctica el sujeto se verá beneficiado. El movimiento nos ayuda a segregar endorfinas, conocidas como la hormona de la felicidad, así como de incrementar el nivel de serotonina (que aporta calma, paciencia y autocontrol); el de dopamina, que potencia las capacidades de atención y percepción, e incluso el de oxitocina (conocida como la hormona de los abrazos), según recogen Pellicer et al (2015), Mora (2010) y Bisquerra (2009).

Dentro ya de nuestro universo didáctico, autores como Tjeerdsma (1999) aseguran que, pese a nuestra área estar ligada al desarrollo social y emocional del alumnado por su naturaleza práctica, este no es sólo resultado de la simple participación en las sesiones de Educación Física, sino que es el resultado de programas diseñados deliberadamente para conseguir resultados positivos en la esfera de la inteligencia emocional. También Méndez-Giménez, Cecchini y García Romero (2020) afirman que la EF resulta un contexto singular en el que confluyen valores tanto cognitivos, como motivacionales, socioafectivos y físicos. El conocer y estudiar de qué manera se manifiesta el ámbito emocional en nuestras sesiones, permitirá por lo tanto estructurar programas o metodologías que contribuyan a la mejora de la inteligencia emocional en el marco de una EF de calidad que busca un desarrollo integral. Por ejemplo, en proyectos como el del estudio de Ruiz, Lorenzo y García (2013) la implementación de un trabajo premeditado y orientado particularmente al trabajo de la inteligencia emocional en las sesiones de EF reportó significativos beneficios positivos en el ámbito emocional del alumnado.

Esta hipótesis se confirma también en un estudio realizado por Méndez-Giménez, Cecchini y García-Romero (2020), donde se observa que en alumnado con un perfil de inteligencia emocional alto, sus niveles de automotivación, ajuste afectivo, satisfacción con la vida y deseo de ser físicamente activos y predisposición a mantener lazos de amistad en entornos de Educación Física son mayores que en otros casos, llevándonos a afirmar que el trabajo y la atención a la inteligencia emocional en el contexto escolar reportará grandes beneficios en el desarrollo del alumnado en general. Por su banda, en un estudio de Ortega y Chacón (2021) se observó como la actividad física en el área de Educación Física contribuye a aclarar y fortalecer las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional (percepción emocional, gestión auto-emocional, gestión hetero-emocional y utilización emocional). Se pudo observar también el mejor desarrollo, reconocimiento y gestión de las emociones en las niñas sobre los niños. González-Valero et al (2019) estudiaron las asociaciones entre el clima motivacional, la inteligencia emocional, la adherencia a la dieta mediterránea y actividad física y algunos indicadores de salud. De este estudio se vislumbró que la inteligencia emocional se relaciona

directamente con niveles altos de actividad física y nivel de adherencia a hábitos de alimentación saludables.

-Educación Física Emocional

Autores como Lavega et al. (2013) o Miralles (2013) han acuñado el término de Educación Física Emocional para referirse a aquella que tiene en cuenta el desarrollo de las competencias emocionales a través de la acción motriz, debido al potencial que su carácter práctico y vivencial ofrece, como bien hemos podido observar. El área de Educación Física resulta un escenario propicio para que el alumnado experimente gran variedad de experiencias motrices ligadas a aprendizajes que contribuirán a su desarrollo integral (Parlebas, 2001).

Además de estimular aprendizajes a través de los juegos, los deportes, la expresión corporal o la introyección motriz (Alonso, De Robles, y Segado, 2011; Lavega, March, y Filella, 2013) también movilizan y desarrollan el aspecto más cognitivo y personal del alumnado, es decir, sus emociones y competencia emocional (Bisquerra, 2000, 2003).

Dentro de nuestra área hemos de trabajar diferentes contenidos para poder alcanzar los objetivos. Para alcanzar y fomentar una Educación Física Emocional a través de estos contenidos, basándonos en la literatura, podremos decantarnos por aquellos que mayores evidencias positivas albergan por sus características y potencialidades.

Por una banda, hemos encontrado variadas evidencias de que los contenidos relacionados con la Expresión Corporal reportarán serios beneficios en el ámbito emocional. Por ejemplo, Castillo-Viera et al (2021) analizaron en un estudio los efectos de una intervención de dramatización como contenido de nuestra área sobre la Inteligencia Emocional. A través de una Unidad Didáctica orientada a 2º ciclo de primaria, que incluyó juegos de expresión, juego simbólico, formas dramáticas (títeres, recitales, teatro de sombras, teatro negro, creación de textos...), elementos básicos del esquema dramático (personajes, tema, espacio y tiempo), expresión corporal (ritmo y movimiento corporal) con recursos materiales, música, vestuario... Se lograron y evidenciaron mejoras en cuanto a la expresividad emocional, autocontrol y autoconocimiento, en todo el alumnado, destacando sobre todo en el alumnado masculino (en cuanto a participación, autoconcepto, autoimagen y habilidades sociales). En esta línea, Constantino y Espada (2021), Altamirano et al (2020) y Hernández-López et al (2018) estudiaron la biodanza como contenido de nuestra área, la cual ayuda a vivenciar el momento presente a través de funciones viscerales, cinestésicas y emocionales. Concluyen que la práctica de la biodanza contribuye a la autorregulación de la agresividad, mejora la autoestima, autoimagen y autoconfianza, mejora el estado de ánimo, la fatiga y el

estrés, incrementando la capacidad afectiva, además de favorecer la creatividad y del desarrollo interpersonal e intrapersonal. Lo mismo hacen González, Cayuela y López (2019), a través de un estudio sobre prosocialidad e inteligencia emocional en EF, que aportaron evidencias en cuanto a la relación efectiva del trabajo del teatro y de la danza en nuestra área.

Dentro de este bloque de expresión corporal, Rovira et al. (2014) sitúan a las prácticas motrices introyectivas o mindfulness como un medio para la estimulación del autoconocimiento a través de la práctica consciente de ejercicios de respiración, estiramientos, postura y atención plena, que contribuyen en gran manera a tomar conciencia de nuestras emociones y aprender progresivamente a gestionarlas.

Finalmente, como veremos en el apartado siguiente, una metodología de las más aceptadas es la del aprendizaje cooperativo. Autores como Orlick (1990), Brown (1992) u Omeñaca y Ruiz (1999) destacan que las actividades cooperativas son liberadoras ya que: liberan de la competición (todos participan de cara a un objetivo común), liberan de la eliminación (se busca la inclusión), liberan para crear (flexibilizan reglas), liberan la posibilidad de elegir (combinando normas, mediando conflictos...) y liberan de la agresión (al no haber enfrentamiento, el objetivo se consigue uniendo esfuerzos). Y, por último, otra de las metodologías con efectos positivos sería el “Aprendizaje Servicio”, también de cohorte cooperativo. A través de un estudio sobre un programa de intervención denominado “Siente Jugando” (Zorrilla-Silvestre et al, 2019), basado en el aprendizaje servicio, se puede observar que involucrando en la práctica de Educación Física una autopercepción de las emociones y una valoración de las mismas de manera manifiesta (autoconcepto, como se sienten, resolución de conflictos, conducta prosocial-altruista y empática, reconocimiento de las emociones), no solo se reportan beneficios en el bienestar general del alumnado sino que se vislumbran mejoras en cuanto a las reacciones negativas o agresivas entre el alumnado, mejorando su capacidad para comunicarse y resolver conflictos.

Para concluir, y haciendo uso de los resultados de una revisión bibliográfica sobre emociones en el área de EF realizada por Mújica-Johnson et al (2017), podemos observar como las emociones positivas normalmente se identifican con juegos motores, ejercicios de mindfulness, ambientes que generan una sensación de tranquilidad, entusiasmo y seguridad; las emociones negativas se relacionan con la desmotivación, la exposición social, el aburrimiento, las situaciones de impacto corporal y las burlas por imagen corporal; y las emociones en las actividades competitivas, donde las emociones tienden a relacionarse con la competencia, siendo la victoria la que genera emociones positivas y la derrota, negativas. Tal es así que, como docentes, debemos prestar mayor atención a fomentar el juego motor, ya que las situaciones

sociomotrices sin competición son, junto las actividades de relajación y meditación, las que más favorecen la autoestima, la motivación y la confianza en el alumnado.

-El valor del juego

No podemos hablar de la Educación Física sin nombrar al juego.

Cualquier juego deportivo constituye un auténtico laboratorio de reacciones emocionales para el individuo (Lavega, 2018).

El **juego** se puede concebir como un sistema praxiológico (Parlebas, 1981, 1988, 2001; Lagardera y Lavega, 2003, 2004), portador de una lógica interna que desencadena diferentes tipos de conductas motrices (respuestas singulares que ofrece cada individuo), que reflejan la dimensión biológica, cognitiva, emocional y relacional de la persona que lo realiza. En este estudio nos centraremos en la dimensión emocional.

Cuando jugamos, estamos aceptando una reglas, las cuales nos establecen unos límites en las relaciones interpersonales, por lo que se activan una serie de relaciones sociales y, por lo tanto, emocionales (Largadera y Lavega, 2003). La lógica interna del juego supone, por una banda, una gestión inteligente de las propias acciones, una valoración del espacio, del tiempo y del material, y además, una coordinación y armonía con el resto de participantes. En esta gestión intrínseca y extrínseca, la regulación de las emociones y la competencia emocional tiene un papel esencial para un desarrollo exitoso (Alonso, De Robles y Segado, 2011).

Se ha constatado en diversos estudios que los juegos motores potencian altas intensidades de emociones positivas, bajas en emociones negativas e intermedias en emociones ambiguas. Tanto estudios realizados en alumnado de Educación primaria (Miralles, 2013; Medina, 2015) que es lo que nos atañe, como también en educación secundaria (Duran et al, 2014).

La potenciación de la alta intensidad de las emociones positivas a través de los juegos, independientemente del tipo de acción motriz que vivencie el sujeto, contribuye de manera significativa a su bienestar (Bisquerra, 2000; Lundqvist, 2011). También existen estudios que afirman que, independientemente del género o del tipo de competición, el juego deportivo realzaría de igual manera las emociones positivas en todos los dominios de acción motriz (Alonso et al., 2013; Lavega et al, 2011).

El juego cooperativo, como bien vimos de tipo sociomotriz donde existe una interacción entre compañeros para lograr un objetivo común con un rico proceso, ha sido estudiado y las conclusiones que se extraen lo ubican como una de las metodologías que más favorecen un desarrollo emocional positivo. Un programa sobre el juego cooperativo realizado por Garaigordobil (2008) reportó beneficios positivos en conductas de autocontrol, liderazgo y comportamiento prosocial. Lavega et al. (2013), evidencian que los juegos meramente

cooperativos, sin oposición, son los que más emociones positivas reportan, mejorando el rendimiento, participación y diversión, y, por lo tanto, mejorando su motivación y gusto por la práctica. En esta línea, Martín (2014) comparte esta concepción, ya que afirma que la metodología cooperativa trabaja aspectos esenciales de la inteligencia emocional dentro del área de la inteligencia interpersonal; también lo hacen González, Cayuela y López-Mora (2019) en un estudio que relaciona la prosocialidad, la inteligencia emocional y la EF, donde se comprobó que los entornos y metodologías cooperativas y entre iguales favorecen la prosocialidad y un mayor conocimiento y gestión de las emociones positivas.

-Docentes formados en Educación Emocional.

Tener en cuenta la educación emocional en nuestro alumnado será tan importante como en nosotros los docentes. Lee, Richards y Washburn (2020) comparten estas ideas y aportan evidencias sobre la idea de que el desarrollo de una inteligencia emocional en los docentes reportará beneficios para su calidad didáctica como para el desarrollo del alumnado. También lo hacen Puertas-Molero et al (2018), los cuales evidenciaron los valores positivos que reportan en la calidad educativa, en el bienestar y autorregulación de su alumnado el tener una figura docente que actúe desde una visión de la inteligencia emocional, con empatía, con capacidad para controlar sus sentimientos y, como no, con capacidad para transmitir esto.

Los hallazgos de Adilogullari y Senel (2014) se relacionan con la relación que observaron entre la inteligencia emocional y la autoeficacia general, afirmando tener una concepción de autoeficacia frente a nuestro alumnado, es decir, confiar en ellos y hacérselo llegar, reportará mejoras en su rendimiento y participación. Lo mismo señalan Turi et al. (2017) o Dolev y Leshem (2017), los cuales indican que teniendo esto en cuenta se verán evidentes resultados en su eficiencia y desempeño. Y otros como González, Cayuela y López (2019), nos dicen que establecer estilos y entornos educativos donde los profesores de EF infieran positivamente en sus alumnos, generará mayores niveles de implicación social, compromiso, participación, los cuales también contribuirán a fortalecer estilos saludables, con modelos de razonamiento y aprendizaje de conductas prosociales.

El docente de Educación Física ha de decidir constantemente qué tipo de situaciones motrices va a presentar a su alumnado para conseguir los objetivos esperados (Parlebas, 2001). Es preciso destacar que el docente debe conocer los procedimientos, ser consciente de los objetivos y de los criterios e instrumentos de evaluación para que el aprendizaje del alumnado sea significativo (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011). Es por ello que resulta importante partir de una conceptualización teórica y científica que permita establecer una línea común para todos los contextos de intervención motriz (Parlebás, 2010; Largadera, 1999).

Como resumen de este apartado podemos afirmar que el ámbito emocional sería una de las bases principales para llevar a cabo una Educación Física de calidad que posibilitará un desarrollo integral en nuestro alumnado. Si nos basamos en su etiología se puede deducir la presencia de lo emocional. En cuanto a los modelos y cómo influye lo emocional en ellos se evidencia de manera clara que la sociomotricidad tiene sus bases en el ámbito objeto de estudio. Por todo esto, se podría confirmar que una Educación Física Emocional, bien estructurada, con docentes formados en ello, derivará en grandes beneficios en el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

1.3. MARCO LEGISLATIVO SOBRE EMOCIONES EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Dado que el interés de esta revisión emana en la etapa de Educación Primaria dentro del sistema educativo español, cabe analizar y destacar la importancia que la Ley Educativa le da a este ámbito emocional. Por una banda, analizaremos como la LOMLOE valora y tiene en cuenta el ámbito emocional. Para continuar, nos centraremos en el área de Educación Física y en que parámetros aparece reflejado, justificando así su importancia y cabida en nuestra área.

Ya en su artículo 4 (La enseñanza básica), en esta LOMLOE, (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) destaca que este procurarán *“al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, así como para desarrollar su socialización, lograr la continuidad de su itinerario formativo e insertarse y participar activamente en la sociedad en la que vivirán.”*. Esto lleva al ámbito emocional a ir de la mano con la didáctica y objetivos educativos de esta nueva ley, y aquel aprender a ser y el aprender a vivir son aspectos implicados en la educación emocional (Delors, 1996).

La educación emocional sigue a cobra especial relevancia en su artículo 19. Principios pedagógicos, ya que en el apartado 2 recoge: *“Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa (...) la **educación emocional y en valores** se trabajarán en todas las áreas.”* De esta manera, queda clara la línea de trabajo a seguir poniendo la tónica en lo emocional.

Teniendo en cuenta lo recogido en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, nos clarifica que el **perfil de salida** del alumnado consiste en las competencias clave que necesariamente deberán de haberse adquirido y desarrollado al rematar la enseñanza obligatoria, así como los descriptores operativos que orientan el nivel de desempeño de cada

una de ellas. Para ello, la Ley propone introducir esta educación emocional en todas las áreas a través de las competencias específicas: “... *la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias.*”

Más concretamente dentro de estas competencias clave de las que hablamos, la educación emocional es el fundamento principal de la **Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA)**, la cual “...*implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante [...]. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad [...]; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad...*”

Dentro de los descriptores operativos de esta competencia, se indica que al completar la Educación Primaria, el alumno o alumna: “*CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.*” Es decir, se pone en evidencia que será preciso trabajar la gestión emocional, el autoconcepto, la autoestima y la regulación emocional del alumnado. Y también: “*CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos*”.

Las emociones también se reflejan como importantes dentro de la **Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)**.

Como ejemplo, elegimos el 1º ciclo de Educación Primaria para valorar la presencia del ámbito emocional en lo que se refiere al desarrollo del currículo general.

Otro de los referentes a tener en cuenta son las competencias específicas. Por ejemplo, dentro de la competencia específica 4, nos encontramos en el apartado 4.1. lo siguiente como importante: “*Identificar las emociones propias y las de los demás, entendiendo las relaciones familiares y escolares a las que pertenecen y reconociendo las acciones que favorezcan el bienestar emocional y social.*”

Otro ejemplo sería, dentro de los **saberes básicos**, en el bloque de Cultura científica, se nos habla de contenidos relacionados con “*Hábitos saludables relacionados con el bienestar emocional y social: estrategias de identificación de las propias emociones y respeto a las de*

los demás. Sensibilidad y aceptación de la diversidad presente en el aula y en la sociedad. Educación afectivo-sexual”

Estas serían a grosso modo las alusiones al ámbito emocional que recoge el cuerpo de la nueva LOMLOE.

Por otra banda, y más concretamente, dentro ya del **área de EF**, relacionando con el ámbito emocional, destacaremos lo siguiente, basándonos en el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.*

Se establece que la Educación física en la etapa de EP prepara al alumnado para afrontar una serie de retos de la vida diaria como son llevar un estilo de vida activo, conocer nuestro propio cuerpo o tener competencia en la resolución de situaciones motrices. Para abordar con éxito estas situaciones motrices a las que nos veremos expuestos a lo largo de la vida, se nos afirma que es preciso *“desarrollar de manera integral capacidades de carácter cognitivo y motor, pero también **afectivo-motivacional**, de relaciones interpersonales y de inserción social. De este modo, el alumnado tendrá que **aprender a gestionar sus emociones y sus habilidades sociales en contextos de práctica motriz**”*

Para conseguir estos objetivos será preciso desarrollar unos contenidos, los **saberes básicos** del área de Educación Física se organizan en **seis bloques**. Estos saberes deberán desarrollarse en distintos contextos con la intención de generar situaciones de aprendizaje variadas. **El cuarto bloque, «Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices»**, se centra, por un lado, en el desarrollo de los procesos dirigidos a regular la respuesta emocional del alumnado ante situaciones derivadas de la práctica de actividad física y deportiva, y, por otro, incide sobre el desarrollo de las habilidades sociales y el fomento de las relaciones constructivas e inclusivas entre los participantes en este tipo de contextos motores.

Para conseguir el perfil de salida del que hablamos, será preciso desarrollar las competencias específicas. Relacionadas íntimamente con el ámbito emocional en nuestra área, nos encontramos con la *“3. Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias(...)”* Esta competencia engloba la identificación de las emociones fruto de la práctica motriz, la expresión positiva de estas, su gestión y reconducción de emociones desagradables, la automotivación, la actitud positiva para enfrentarse a retos, la regulación de la impulsividad, la tolerancia a la frustración, la

perseverancia...). En resumen, está hablando de la competencia emocional. Y, de nuevo, haciendo alusión al *1º ciclo de Educación Primaria*, podemos observar como la **Competencia específica 3**, en su apartado 3.1. se traduce en “*3.1 Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.*”

En la siguiente tabla podemos observar los saberes que se recogen para trabajar en los diferentes ciclos a nivel de este bloque, poniendo de ejemplo a este 1º ciclo:

Tabla 2:

Ejemplo de saberes de 1º ciclo relacionados con el ámbito emocional

1º ciclo			
Competencia específica	Criterio o Eval.	Bloque	Saberes
3	3.1	4	-Identificación, experimentación y manifestación de emociones, pensamientos y sentimientos. -Verbalización de emociones.

En resumen, a lo largo de este apartado se ha podido ir viendo que la Educación Física, y tal y como afirman Pérez-Pueyo et al (2022), responsables de la elaboración del currículo de nuestra área, debe ir más allá de aumentar el nivel de actividad física del alumnado y prevenir aspectos de la salud meramente físicos, sino que deberá promover situaciones de aprendizaje donde el alumnado trabaje de manera cooperativa, donde prime la empatía, la inclusión, donde se disfrute de la cultura ligada a lo motriz, donde se aproveche la riqueza del entorno... todo esto porque además de trabajar lo físico, se está desarrollando de manera muy fuerte lo psíquico y social. Es por ello que una enseñanza que se basa en las emociones y sentimientos de los alumnos, radicará pues en su interés y motivación, y por lo tanto, se resolverá en aprendizajes.

En una revisión realizada sobre esta temática (la presencia de las emociones y educación emocional en la legislación educativa actual) por Sáen y Medina (2021) se nos advierte, luego de analizar los diferentes términos que engloban el ámbito emocional, que su presencia es escasa y se plantea la necesidad de incorporar esta temática a la educación formal. Por otra banda, si nos alejamos de la búsqueda de terminología relacionada con el tema y vamos más allá, es decir, a la interpretación de lo que nos pretende transmitir la ley educativa, se puede esclarecer que sus principios básicos radican en el ámbito emocional. El discente es concebido de manera constructivista y se valora de manera integral (física, social y psíquicamente), por lo que lo emocional está indiscutiblemente arraigado a la manera de ver la educación de esta nueva ley.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de esta investigación es:

-Analizar la relación entre el ámbito emocional y el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria (6 a 12 años).

Los objetivos específicos son:

- Observar las diferencias significativas de cómo influye el ámbito emocional en función del género.

- Conocer qué dimensiones emocionales se activan en función de la estructura organizativa del juego.

- Conocer metodologías que influyan positivamente en el ámbito emocional.

- Valorar los parámetros que mejora la Educación Física en relación a las emociones.

3. METODOLOGÍA

La presente revisión sistemática está fundamentada en estudios cuasi-experimentales y experimentales que pretenden responder a la pregunta: ¿Cómo se relaciona el ámbito emocional con la Educación Física en Primaria? Los estudios revisados emplean metodologías cualitativas y cuantitativas, con diseño transversal y estudios longitudinales. Como apoyo para la realización de este aparato ha sido revisado el manual de León, Lara y Camarena (2003) sobre “*El proceso de investigación clínica*”.

3.1. ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA Y BASES DE DATOS

Se revisaron los artículos originales en inglés y español publicados en bases de datos electrónicas como PubMed, Scielo y Dialnet. En las tres bases de datos se decidió usar la misma estrategia de búsqueda, menos en PubMed, que eligiendo la opción de “avanzado” acotamos nuestra búsqueda de manera que los descriptores sólo aparecieran en el título o resumen.

La búsqueda fue unidireccional, se empleó el booleano “AND” y los descriptores empleados fueron: “**physical education AND emotion* AND primary**”

Los términos de búsqueda involucraron referencias cruzadas y combinadas de cada palabra clave. El periodo de búsqueda documental abarca desde el 1 de enero de 2010 hasta el febrero de 2023.

3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Para la selección, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Los criterios de inclusión:

- Sujetos de estudio de entre 6 a 12 años

- Estudios realizados en España o en países de la Unión Europea (sistema educativo o planteamiento del estudio similar al español)

- Publicados en español o inglés

- Área de estudio: Educación Física

- Relación entre el ámbito emocional y la Educación Física

- Trabajos publicados desde enero de 2010 hasta febrero de 2023 inclusive

Los criterios de exclusión:

- No directamente relacionados con la Educación Física escolar.

- Estudios realizados fuera de España o Unión Europea.

- Niño/as con patologías.

- Niños/as de otra franja de edad que no sea de 6 a 12.

- Sin combinación con otras áreas.

- Con base en bibliografías o en revisiones sistemáticas.

- Trabajos previos a 2010.

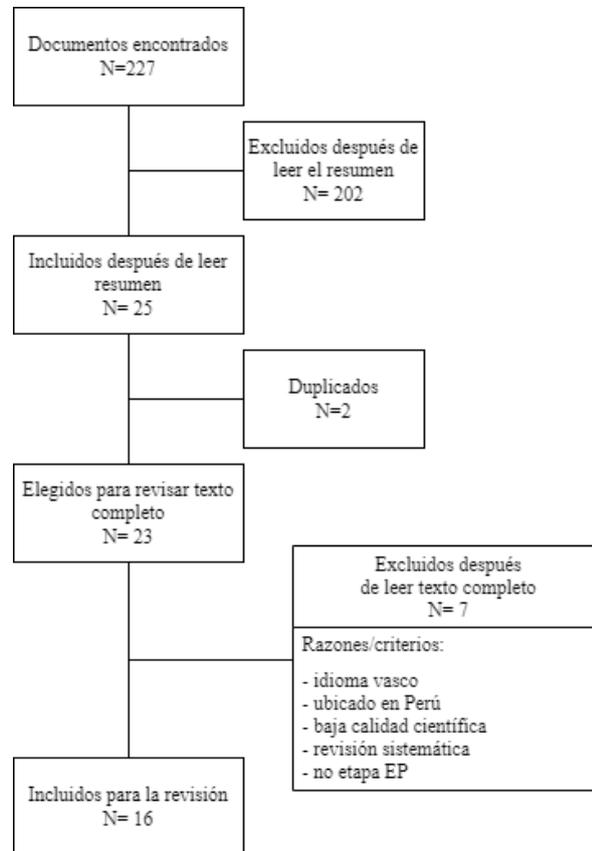
3.3. SELECCIÓN DE ESTUDIOS

De un total de 277 “resultados iniciales” de búsqueda encontrados, 30 de ellos en PubMed, 29 en Scielo y 168 en Dialnet.

El siguiente paso consistió en revisar los títulos y resúmenes de todos estos títulos, quedándonos con un total de 25 de documentos potenciales: 2 procedentes de PubMed, 2 extraídos de Scielo y 21 útiles de Dialnet. A continuación, descartamos aquellos duplicados (dos de ellos). De esta manera nos quedamos con un total de 23 documentos. Seguidamente, se procedió a analizar sus textos completos pormenorizadamente, basándonos en los criterios de inclusión y exclusión, análisis del cual excluimos otros 7 documentos. Resultado de esto, los documentos elegidos para revisar su texto completo fueron un total de 15.

Esta relación se puede ver en el siguiente diagrama PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), el cual muestra una representación gráfica del flujo de los documentos revisados y seleccionados:

Figura 1:
Diagrama de flujo de los documentos revisados.



3.4. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD METODOLÓGICA

Esta revisión sistemática se rigió por estudios con criterios de fiabilidad y validez. Se decidió emplear estudios que recogieran datos de manera presencial y guiada, tanto en grupos de control como experimentales en el caso de haberlos, donde se analizaran las variables objeto de estudio, con un método e instrumentos claros y donde existiera una evaluación final y un análisis de los datos resultantes. Para evaluar la calidad interna de estos estudios se ha empleado la escala Jadad, donde hemos decidido incluir todas las referencias que obtuvieron puntuaciones superiores a 3, es decir, que cumplen los criterios de validez y calidad de los resultados, o aquellas que aun teniendo una puntuación de 2 o menos hemos considerado que aporta unas conclusiones relevantes para esta revisión.

La valoración de los 25 estudios iniciales se puede observar en el Anexo 1.

Para la elaboración y redacción de esta revisión sistemática se han empleado las normas APA.

4. RESULTADOS

A continuación, presentaremos de manera sistemática los resultados de los estudios incluidos y ofreceremos una síntesis de los hallazgos.

Tras la revisión minuciosa de los 16 estudios potenciales (estudios que cumplen con los criterios de inclusión), se obtuvieron cuatro vertientes diferenciadas que nos ayudarán a sacar conclusiones acerca del objetivo de esta Revisión Sistemática, que no es otra que el *conocer la relación entre el ámbito emocional y el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria*.

Estas cuatro vertientes podrían responder a las siguientes preguntas a las que dan respuesta los estudios revisados:

-¿Qué parámetros mejora la Actividad Física en relación al ámbito emocional (por ejemplo, ansiedad, autoestima...)? Se incluyen 4 estudios, analizados en la Tabla 3.

-¿Qué metodología favorece más un correcto desarrollo de la competencia emocional? Un total de 5 estudios dan respuesta, analizados en la Tabla 4.

-¿Qué dimensiones emocionales se activan en función de la estructura organizativa de los juegos (es decir, si son juegos competitivos o cooperativos, por ejemplo)? Se reflejan 3 estudios que se pueden observar en la Tabla 5.

-¿Qué diferencias significativas en el ámbito emocional en el contexto de la actividad física nos podemos encontrar teniendo en cuenta el género de los sujetos estudiados? Serán 4 los estudios que nos responden, plasmados en la Tabla 6.

Para facilitar el análisis de estos documentos revisados, incluimos una tabla para cada vertiente, en las cuales se recogen aquellos datos más relevantes: el título y autoría, los objetivos principales del estudio, la muestra empleada, el método o instrumentos utilizados y las conclusiones más relevantes que tomamos en consideración.

Destacar que existen estudios que pese a decidir ubicarlos dentro de una de estas vertientes, nos ofrecen resultados relevantes acerca de alguna de las otras cuestiones, aspecto que comentaremos a lo largo de este apartado.

Atendiendo la primera pregunta, sobre los parámetros emocionales que se ven beneficiados al practicar actividad física dentro del área de Educación Física, extraemos tres conclusiones de relevancia.

Tabla 3. Parámetros que mejora la actividad física en relación con el ámbito emocional.

Autoría / Año	Título	Objetivo	Muestra	Método / Instrumentos	Resultados relevantes
Águila, C. B., Fernández, S. E., Díos, R. M., y Moral-García, J. E. (2022)	Análisis del autoconcepto en Educación primaria, desde una Perspectiva educativa y Deportiva	Analizar el autoconcepto de escolares de EP con respecto a las dimensiones académica, familiar, social, física y emocional según su nivel de práctica de AF.	N = 80 Edad = 9 años 2 CP Sevilla La ½ sólo AF en EF La ½ fútbol extraescolar	Estudio descriptivo transversal. Paradigma cuantitativo. <i>Cuestionario anónimo y voluntario de García y Musitu (1999)</i> (30 ítems: factor académico, familiar, social, físico y emocional.)	-Importancia de tener en cuenta la relación entre AF y autoconcepto. -El área de EF ayuda a gestionar y expresar emociones. -Si familia y agentes externos (sociales y medios) trabajan en la misma línea, autoconcepto mejora potencialmente.
Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., y Zaicenkoviene, K. (2021)	Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children	Conocer el efecto de programas de EF sobre la actividad AF y el bienestar emocional de los niños de EP.	GE: N= 183 niños (45 ♀□ y 44♂ de 6 a 7 años; 48♀□ y 46 ♂ de 8 a 9 años) GC: N = 181 (43♀□ y 46 ♂ de 6 a 7 años; y 47 ♀□ y 45 ♂ de 8 a 9 años) De 4 escuelas Lituania Elegidos al azar. Muestra precisa no probabilística.	Estudio transversal de tipo experimental (durante 8 meses) a observar dentro de un programa de EF de 3 días semanales que comprendía ejercicios dinámicos y actividad motora intensa. Instrumentos: <i>Children's Physical Activity Questionnaire</i> : evaluar el tipo, recurrencia e intensidad de la AF en una semana normal. <i>Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS)</i> : valorar niveles de ansiedad (somática, personalidad y social).	- La práctica de AF estructurada dentro del área de EF evidencia mejoras en el AE en los escolares, concretamente en la disminución de la ansiedad (3 parámetros) que experimentan la mayoría de los estudiantes en edad escolar fruto de situaciones sociales o educativas.
Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., y Sánchez-Martínez, B. (2021).	Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multinivel	Modelar las relaciones entre la motivación intrínseca, la IE y la autorregulación del aprendizaje en EF	N = 480 (248 ♂ 232 ♀□) 4º curso (Edad = 8-9 años) 23 clases (c/u 20,9 alumnos) 11 colegios (8 CP, 3 CC) Ciudad norte de España 11 docentes	Estudio transversal de tipo experimental. Modelado multinivel (nivel 2: clases; nivel 1: alumnos de cada clase). Escala de IE en EF elaborada por Cecchini, Méndez-Giménez y García-Romero (2018). Cuestionarios voluntarios y anónimos se cumplimentaron en el aula de manera individual voluntaria y anónima.	- Promover el desarrollo de IE y potenciar estrategias de autorregulación entre los estudiantes de EF, por el placer inherente que existe hacia esta área, podría aumentar su motivación intrínseca de sus estudiantes -El profesor y/o el colegio son un elemento clave para incrementar los niveles de motivación intrínseca.
Gil Madrona, P., y Martínez-López, M. (2015)	Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria	Analizar la intensidad y el tipo de emociones (positivas o placenteras, negativas o no placenteras) experimentadas y autopercebidas, tanto por los alumnos como por profesores, en EF durante el desarrollo de estas sesiones. También comparar los estados de ambos grupos (profes, alumnos).	N = 376 Edad = 11-12 (6º EP) 36 CP Albacete (España) (dentro de cada distrito, 2 centros aleatorios). 14 docentes	Estudio aleatorio estratificado, polietápico por conglomerados. Estudio transversal. Cuestionario a todos (excepto exclusión) Instrumentos específicos: <i>Escala de diferencial semántico (DIFSEME)</i> , escala graduada de 7 puntos en cuyos extremos se encontraban las emociones placenteras y no placenteras, respectivamente. <i>Escala EMOC</i> (medir el grado de identificación de los sujetos –alumnos y profesores– con un conjunto de emociones de naturaleza placentera o positiva, así como con otro conjunto de emociones no placenteras o negativas).	-Programa dentro del área de EF manifiesta un alto predominio de emociones positivas o placenteras y la casi ausencia de emociones negativas o no placenteras - Diseñar programas de EE en EF y usar estrategias didácticas que guíen estos aprendizajes en el dominio afectivo, así como comprobar sus logros y resultados, favorecerá experiencias positivas y mejora la valoración del área de EF por los estudiantes.

Tabla 4. Metodologías que favorecen emociones positivas.

Autoría / Año	Título	Objetivo	Muestra	Método / Instrumentos	Resultados relevantes
Domínguez-Cacho, C.L., y Castillo-Vera, E. (2017)	Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria	Analizar la relación entre la danza libre-creativa y diferentes dimensiones de la autoestima (autoconcepto académico, instrumental, social, emocional y de habilidad física) en alumnado de 3º ciclo de educación primaria.	GE: 46 Edad= 10 GC: 45 Edad= 11 N total = 91 Crit exclusión: no NEE; no ACIE. Muestreo no probabilístico por conveniencia.	Estudio longitudinal, cuasi-experimental, con grupo de control y grupo experimental, con pre-test y post-test. Cuestionario cerrado a los participantes: CEMMA desarrollado por Ramos (2008) dirigido a alumnos/as entre 9-13 años de edad.(fiabilidad de 0,855) . Intervención a través de UD de 13 sesiones	-La danza presenta el potencial de provocar efectos positivos en la autoestima en las dimensiones físicas, emocionales y sociales que la conforman, así como en nuestra capacidad para ser felices. -Se evidencia una mejora significativa en chicas sobre chicos.
Luesia, L. y Romero, M.R. (2016)	Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria.	Analizar las implicaciones de una UD de EC en la vivencia emocional de alumnos de 3º de primaria, concretamente en las CE de conciencia y regulación emocional.	Edad = 8-9 N=22 CP Zaragoza 2 horas semanales	Estudio longitudinal. UD EF: 2 h/sem. Cuestionario de emociones creado ad-hoc. 21 ítems (17 PC, 4 PA) Aplicación del cuestionario antes y después de la UD de EC + Diario de las emociones	- El alumnado prefiere situaciones donde exista interacción con el otro. - Casi el total del alumnado describieron como situaciones de enfado aquéllas en las que había contacto corporal. -Se observa como ante una situación de enfado responden de manera negativa y esto produce el mismo efecto en el otro. -Se siente más vergüenza cuando interactúan con el medio u otras personas que en situaciones donde no interactúan con nadie - Prácticamente el total de los alumnos cuando piensan en emociones agradables para transmitir a los demás, lo hacen adoptando una actitud pasiva (ej. alegría) en vez de activa (ej. dar abrazos).
Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguá, J., y Gómez, A. (2019)	Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria	Analizar las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos tras la puesta en práctica de un PdI denominado “Siente Jugando”, haciendo uso de la metodología AS, aumentando del número de estrategias cognitivas indirectas y/o directas en el alumnado y disminuyendo las agresivas.	N= 93 Edad = 6 años (48%) y 8 años (52%) 41% ♀, 59% ♂ CP Castellón de la Plana	Estudio transversal, metodología cuantitativa, a través de un diseño cuasi-experimental de un solo grupo (con medidas Pre y Post test).	- El juego cooperativo favoreció el aumento de las habilidades para la resolución de conflictos utilizando estrategias directas e indirectas para ello. -Los momentos de reflexión tanto a mitad como a final de cada sesión contribuyeron positivamente a la adquisición y consolidación de las habilidades trabajadas.
Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J., e Iglesias-Gallego, D. (2020)	Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence.	Evaluar los efectos de una intervención de AC de 8 semanas en estudiantes de EF en sus mejoras de autoconcepto e IE	N = 40 (21 ♀ y 19 ♂) Edad= 10 a 12 años, en dos clases diferentes (20 de 5º y 20 de 6º) Sin GC. CP España. No habían trabajado nunca AC.	Estudio longitudinal. Diseño cuasi experimental, pre-test y post-test y muestreo elegido. PdI de 8 semanas, para un total de 16 sesiones de EF (2 por semana de 50 minutos). Siempre dirigió la clase el mismo docente (asesorado por expertos del AC). Cada sesión incluyó 5 elementos clave del AC (hab. interpersonales, procesamiento grupal, interdependencia positivo, interacción promotora cara a cara y responsabilidad individual). Se incluyó en el estudio un <i>Cuestionario validado intencional sobre percepciones sobre esta experiencia.</i> Cuestionario de AC; Cuestionario	-El empleo de AC aumenta significativamente: la responsabilidad individual, mejora las metas de autoenfoco y el control y regulación emocional).

				<p><i>de Metas de logro 3x2 en EF; Cuestionario de IE en EF. Se realizaron pruebas de U Mann-Whitney para evaluar las diferencias de género y/o grado en las puntuaciones antes y después de la intervención. Se utilizó la prueba de Wilcoxon-Rank para evaluar los cambios previos y posteriores.</i></p>	
<p>Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., y del Pino, M. D. C. G. (2021)</p>	<p>Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mejorar las relaciones afectivas en el alumnado de EP 2. Reconocer las distintas emociones en el aula como prevención del acoso escolar. 3. Favorecer el desarrollo de la autoestima del alumnado mediante actividades de EC 4. Promover el desarrollo de la empatía en un clima de aula positivo. 	<p>N = 62 (pre-test) y 58 (post-test) Edad 10-12 (10,97 aprox)</p>	<p>Estudio longitudinal. Cuestionarios: -<i>Sociométrico</i>. 9 preguntas de carácter sociométrico que miden el género, la edad, la profesión y grado de estudios de los padres, los miembros de la familia y las aficiones. - <i>Cuestionario de relaciones socioafectivas</i>. Para analizar la competencia social y emocional se adaptó el instrumento Cuestionario de habilidades socioafectivas para alumnado de Secundaria (Armada, 2017)</p>	<p>- Se refuerza la importancia de la EF y la EC como área y módulo temático idóneos para el desarrollo y la promoción del escolar en términos de competencia social y emocional. -Llevar a la práctica PDI potencian y fortalecen las relaciones interpersonales entre el alumnado favoreciendo sus habilidades y competencias sociales.</p>

Tabla 5. Dimensiones del ámbito emocional que se activan en función de la estructura organizativa del juego.

Autoría / Año	Título	Objetivo	Muestra	Método / Instrumentos	Resultados relevantes
Founaud, MP y González-Audicana, C. (2020)	La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física.	Conocer el tipo de emociones manifiestan los alumnos en la práctica de diferentes situaciones motrices clasificadas según sus rasgos pertinentes: psicomotores, oposición y cooperación -Conocer si la interacción social influye en las emociones vivencias, y si el sexo de los alumnos determina su vivencia emocional.	N= 60 38 ♂, 22 ♀ Edad= 9-10 CP Aragón	Estudio transversal. Cuestionario no experimental. <i>Cuestionario valide Games Emotion Escale (GES)</i> 1º sesión: 2 juegos cooperativos. 2º sesión: 2 juegos del dominio psicomotor. 3º sesión: juegos del dominio de oposición. La puesta en práctica sistematizada y controlada en cuanto a los tiempos de juego. Al finalizar cada sesión los participantes rellenaron la escala de valoración de las emociones suscitadas.	-La sociomotricidad provoca una vivencia emocional intensa en el alumno, donde las interacciones de antagonismo son las que más emociones negativas provocan, y las interacciones de cooperación son las que generan mayor cantidad emociones positivas. Las prácticas donde no existe interacción con el medio social, también son generadoras de emociones positivas. Sin embargo, la vivencia emocional el alumnado no está determinada por el sexo de los mismos.
Álvarez-Ibáñez, D., y Fernández-Hawrylak, M. (2022)	Impacto emocional de la actividad física: Emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria	Comparar el impacto emocional en EF entre el alumnado que realiza AF competitiva y no competitiva en EP	N = 43 GC (AF no competitiva) = 10 ♂, 12 ♀ GE (AF competitiva) = 9 ♂, 12 ♀. Edad =11-12 Sin problemas de salud. Elección aleatoria.	Estudio longitudinal. Diseño cuasi experimental con pretest y posttest, <i>Cuestionario de Perfiles de los estados de ánimo (POMS, Profile of Mood States)</i> . Mismo protocolo de actuación para GE y GC: cuestionario pre-test -> sesión EF 50 mins de tipo competitivo o no competitivo -> mismo cuestionado posttest. Mismo docente. Contenido: saltos de comba (unos carrera otros libre).	- La AF que está vinculada con la competición tiene un impacto emocional negativo en los estudiantes. -Para fomentar la práctica de AF en el alumnado es necesario generar emociones positivas asociadas a la AF.
Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017)	Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones	-Observar y analizar las repercusiones de un programa de conciencia emocional, así como las respuestas emocionales de los alumnos de ciclo superior de EP en situaciones de juego de diferentes dominios de acción motriz.	N inicial= 860 Edad = 10 a 12 1º parte N= 658 1º y 2º parte = 606 (281 ♀, 325 ♂). 11 CP Lleida 15 docentes	Estudio cuasi experimental combinando la metodología cuantitativa y la cualitativa. - <i>Escala GES</i> , escala diseñada y validada por los grupos (Grup de Investigació en Juegos Deportivos y Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Lleida -Diarios personales de los docentes.	-El hecho de competir desencadena mayor intensidad en los tres tipos de emociones (positivas, negativas y ambiguas). -Cuando se compite, el hecho de ganar, es el que desencadena emociones más intensas. -Cuando no se compite la intensidad de las emociones es también muy elevada, sobre todo de emociones positivas. - El uso de juegos cooperativos disminuye emociones como a ira o el odio, y por lo tanto, las emociones agresivas.

Tabla 6. Diferencias en la influencia emocional en función del género.

Autoría / Año	Título	Objetivo	Muestra	Método / Instrumentos	Resultados relevantes
Muñoz, V. A., Roque, J. I. A., y Lucas, J. L. Y. (2017)	Jugar en positivo: género y emociones en educación física.	-Analizar la vivencia emocional positiva en juegos de cooperación-oposición con competición según la perspectiva de género.	N = 213 (101 ♂, 112 ♀) Edad: 10-12 (M=10,78) CP Región de Murcia	Metodología cuasi-experimental con post-test, donde se recogieron datos de naturaleza cuantitativa junto a comentarios subjetivos de carácter cualitativo. Juego de cooperación-oposición con competición (en sesión de 50 mins de EF) ->alumnos identificaron su vivencia emocional experimentada mediante un instrumento ad hoc que representaban expresiones faciales de 4 emociones positivas (felicidad, alegría, humor y afecto) y 4 emociones negativas (tristeza, ira, miedo y vergüenza)	-Los niños atribuyen emociones positivas a aspectos de la lógica interna del juego (como el tiempo, ser ganador y las reglas), - En cambio, las chicas valoran también las relaciones y el tiempo, y otros factores relacionados con la lógica externa como son haber jugado con sus amigos o haberse reído.
Corcuera, R. R. y Omeñaca, J.V.R. (2022)	Las emociones en el contexto de las situaciones motrices de colaboración-oposición: Un estudio con alumnado de educación primaria.	Conocer la intensidad de las emociones experimentadas por alumnado en edad escolar en situaciones motrices de colaboración-oposición. Determinar si existen diferencias en la presencia y grado de las emociones en función del género, la edad y la participación extraescolar en situaciones de colaboración-oposición.	N= 218 Edades = 9 a 12 (70 de 4º, 73 de 5º, 75 de 6º). 107 ♀, 111 ♂. 138 practican AF fuera de EF, 80 no. Formados en Programa de EE.	Estudio transversal. Cuestionario elaborado ad hoc con información sobre: género, edad y práctica de deportes de colaboración-oposición en contexto extraescolar + Escala numérica vivencias emocionales.	-En las situaciones motrices de colaboración-oposición, se manifiestan emociones agradables con alta intensidad y desagradables con baja intensidad. -Los sujetos que practican AF fuera de EF se encuentran más confiados que los que no. -Las chicas vivieron emociones más desagradables, mientras que las que las que experimentaron los chicos fueron más agradables. -A más edad y formación en programas de EE, menos intensidad en las emociones desagradables.
López, S. G., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., y Valero, G. G. (2021).	Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género	Describir el nivel de práctica de AF, IE y sexo en escolares de EP Establecer las relaciones entre la AF, IE y sexo en escolares de EP	N = 281 Edad = 10-11 (M=10,82) 49,8% ♂ y 50,1% ♀ CP Granada Muestreo intencional	Estudio no experimental, carácter descriptivo, relacional y de cohorte transversal. Cuestionario ad-hoc para recoger las variables sociodemográficas.	Los niños practican más AF fuera de EF. -Se evidencia un mejor control de las emociones en tres dimensiones, destacando la capacidad de reparación (capacidad para controlar las emociones), que junto con la claridad emocional (capacidad para conocer y comprender las emociones), tienen los valores más altos. - La atención emocional (conciencia de lo que sentimos) aumenta correlativamente con aquellos sujetos que practican más AF -Las chicas tienen mejores resultados en los tres parámetros.
Sánchez-Ortega, A., y Chacón-Cuberos, R. (2021).	Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física.	Describir niveles de AF en diferentes dimensiones de la IE en alumnado de 3º de EP ter en EF. Analizar las relaciones entre la práctica de AF, la IE y diferentes factores sociodemográficos.	N= 86 (37 ♂, 49 ♀) Edad = 10 a 11 (6º) CP Granada	Estudio no experimental, de tipo descriptivo y cohorte transversal. <i>Inventario de Inteligencia Emocional en el Deporte</i> de García, Graupera, Ruiz y Palomo (2013) (en las que se obtienen resultados sobre inteligencia emocional global, percepción emocional, gestión auto emocional y gestión heteroemocional. y utilización emocional). Luego, en la parte de AF y deporte, se empleó el <i>Cuestionario PAQ-A</i> de Martínez-Gomez et al. (2009). Medición durante 4 días de la semana (ayuda de los maestros de EF para aplicar el cuestionario) durante primeros 20 mins de clase de EF.	-La IE se relaciona bastante con la AF, sobre todo tienen mucho en común en lo académico, pudiéndose trabajar la IE perfectamente en el área de EF, y de forma significativa. -Los hombres normalmente suelen ser más activos e incitados por la AF, sin embargo, las mujeres saben reconocer y gestionar mejor las emociones que los hombres aún sin ser tan activas como ellos en la AF.

Significado de abreviaturas, siglas y acrónimos de las tablas 3, 4, 5 y 6.

N: muestra; M: media; AF: actividad física; AE: ámbito emocional; EF: educación física; GE: grupo experimental; GC: grupo de control; IE: inteligencia emocional; CP: centro público; CC: centro concertado; EE: educación emocional; NEE: necesidades educativas especiales; ACIE: alumnado con inestabilidad emocional; UD: unidad didáctica; CE: competencia emocional; PC: preguntas cerradas; PA: preguntas abiertas; Pdl: Programa de Intervención; AS: Aprendizaje Servicio; AC: Aprendizaje Cooperativo ; EC: Expresión Corporal.

Atendiendo la primera pregunta, sobre los parámetros emocionales que se ven beneficiados al practicar actividad física dentro del área de Educación Física, extraemos tres conclusiones de relevancia.

Por una banda, Águila et al. (2022) a través de un estudio descriptivo transversal pudo observar como el autoconcepto del alumnado de 9 años de un centro público de Sevilla, el cual la mitad del mismo practicaba algún tipo de AF fuera del horario escolar, se vio mejorado al practicar cualquier tipo de actividad física, ya sea dentro de nuestra área o no. Hace hincapié luego de analizar las respuestas obtenidas en el cuestionario anónimo y voluntario que recogía datos de índole académica, familiar, social, física y emocional, que si la familia y el entorno del infante (los medio de comunicación, la sociedad...) trabajan en la misma línea de potenciación de valores emocionales en el ámbito de la actividad física, el autoconcepto mejorará potencialmente.

Lo mismo concluyen Gil-Madrona y Martínez-López (2015), donde pretendiendo analizar la intensidad y tipo de emociones que el alumnado vivencia en el área de Educación Física, pudieron comprobar como un programa de EF pensado para la potenciación de estos valores emocionales y guiando estos aprendizajes en el dominio afectivo, se favorecen las experiencias positivas y placenteras. Es decir, no será posible el conseguir una competencia emocional en el alumnado sin ayuda de docentes formados, programas específicos para trabajar este tipo de aspectos y un entorno favorecedor.

Otro parámetro que se ve mejorado son los niveles de ansiedad. En la sociedad actual sería necesario tener recursos para poder atajar una de las enfermedades con más prevalencia en jóvenes y adultos, como es la ansiedad, una patología silenciosa y que afecta al sujeto no solo de manera psicológica sino que tiene manifestaciones fisiológicas. En el estudio de Kliziene et al. (2021) se pretende dar luz a este tema y a través de instrumentos específicos para medir la intensidad de actividad física y compararlos con los resultados obtenidos en un test que valora los niveles concretos de ansiedad (tanto somática, como social y personal) se ha podido observar que la actividad física es el mejor antídoto. Los valores estudiados han visto disminuidos los niveles de ansiedad de manera general gracias a un programa de Educación Física de 3 sesiones semanales que comprendía ejercicios dinámicos y actividad motora intensa.

Además de para evitar patologías, la actividad física estructurada a través de nuestra área, la Educación Física en la etapa de Primaria, también favorece la motivación intrínseca de los sujetos y ayuda a la gestión de sus emociones (Rodríguez-González et al., 2021). Dar las nociones necesarias para poder autorregular

las propias emociones y promover el desarrollo de la inteligencia emocional (en este caso, a través de la reflexión sobre las mismas gracias al uso de una escala EMOC, que permite medir el grado de identificación del alumnado con una serie de emociones de naturaleza placentera o negativa; o la escala DISFEME), generará en al alumnado la capacidad de comprobar sus propios logros y resultados de manera significativa. Esto favorecerá experiencias positivas y mejorará la percepción del área de EF, por consiguiente, aumentará el nivel de actividad física del mismo, con todos los beneficios que hemos visto que reporta.

Como conclusión de los resultados obtenidos en esta vertiente, podemos reafirmar los valores positivos que la actividad física estructurada dentro y gracias a nuestra área de Educación Física genera en el ámbito emocional de los estudiantes. Se podría decir que potencia aspectos básicos de la salud del alumnado, ya que esta engloba lo cognitivo, lo motriz, lo psicológico y lo social, y los enunciados a lo largo de esta descripción no son otros que la motivación intrínseca que ayuda a sobrellevar y mejorar aspectos de la vida diaria, la gestión de patologías que afectan a la salud del sujeto o la mejora del autoconcepto, que genera bienestar general y aumenta las experiencias positivas.

En cuanto a los resultados extraídos sobre las metodologías que favorecen el vivenciar emociones positivas se pueden establecer dos vertientes.

Por una banda, Domínguez-Cacho y Castillo-Vera (2017) y Herrero, Fernández y del Pino (2021) estarían de acuerdo en cuanto al bloque de contenidos a desarrollar dentro de nuestra área para favorecer todo tipo de experiencias positivas y desarrollar la competencia emocional.

No es otro que la Expresión Corporal, que tal y como afirma Herrero, Fernández y del Pino (2021) se trataría del contexto ideal para trabajar esta competencia. A partir de un programa donde se trabajan aspectos básicos de este bloque, tales como nociones corporales, nociones espaciales, la desinhibición, la dramática corporal, ejes del cuerpo o coreografías, se vislumbró mejoras en las relaciones socioafectivas del aula. Para poder afirmar estas mejoras se realizó un test previo al alumnado de 5º de primaria para luego de realizar la intervención que duró 13 sesiones, y luego un post-test, donde se analizaron parámetros como la dimensiones de relación social, la autoestima, el respeto-responsabilidad y la victimización-agresión. Otro de los objetivos de este estudio fue conocer si el trabajo estructurado de la Expresión Corporal fomentaría la autoestima del alumnado, aspecto que no arrojó resultados significativos como para poder afirmarlo. Para concluir con las aportaciones de este estudio, un resultado llamativo que emerge de los datos es que el desarrollo de esta competencia emocional podría prevenir la implicación en problemas de violencia interpersonal, sobre todo si se valoriza desde nuestra área los momentos de reflexión al finalizar y comenzar las sesiones.

Dentro de este bloque contenidos, Domínguez-Cacho y Castillo-Vera (2017) se centraron en analizar un conocimiento, habilidad o destreza concretos, como es la danza-libre. Sus ventajas se definen como abundantes, yendo desde sus beneficios en cuanto al autoconocimiento, conformación

de la imagen corporal, valoración positiva de uno mismo o incluso la gestión inteligente de las emociones. Es por ello que este estudio cuasi-experimental, a través de una intervención con niños de 5º curso de primaria a lo largo de 13 sesiones, analizó las respuestas en un cuestionario pre y post intervención para observar cómo se relaciona la danza con las diferentes dimensiones de la autoestima.

Como ya concretamos en el marco teórico, la autoestima viene a estar relacionada con el autoconocimiento de la realidad corporal, el desarrollo de las propias posibilidades, su expresión libre, la conciencia y gestión emocional y las relaciones socioafectivas. Gracias a este programa podemos afirmar que la danza contribuyó a mejorar potencialmente la autoestima y el autoconcepto de estabilidad emocional, y de apariencia física. Nos encontramos también con que la danza favorece una mejor autopercepción de las propias habilidades físico-deportivas, dándonos una mayor confianza en nuestras posibilidades motrices. El autoconcepto social, por su parte, no ha presentado diferencias significativas a nivel global, pero sí lo ha hecho si comparamos los resultados de chicos y chicas, donde las chicas han producido diferencias a tener en cuenta como evidencia de que la danza puede favorecer las relaciones sociales. Este resultado sería una aportación a mayores a una de las vertientes de esta revisión sistemática.

Siguiendo con el estudio de Luesia y Romero (2016) se nos ofrece un aspecto que bien se podría enlazar con los anteriores. “*Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de Educación Primaria*” responde a un trabajo de innovación educativa cuyo objetivo fue desarrollar las competencias emocionales, conciencia emocional y regulación emocional en el alumnado a través de una Unidad Didáctica de 12 sesiones sobre expresión corporal para el curso de 3º. Para valorar las mejoras se realizó un test previo y un post-test (como ya hemos podido observar en anteriores estudios analizados). Basándonos en los resultados de este programa se reportan beneficios en cuanto a la gestión emocional (donde se pudo ver como el alumnado emplearon estrategias de regulación emocional que se proponían como recurso en las sesiones, siendo capaces de identificar emociones como el miedo o el nerviosismo y actuar para gestionarlo). Curiosamente, a partir de datos personales que se extrajeron de diarios, se podía apreciar como el alumnado tiene preferencia por situaciones donde hay interacción con los iguales, pero en contra de lo previsto, casi el total de ellos describieron como situaciones de enfado aquellas donde hay contacto corporal y afirmaron que sienten más vergüenza cuando se interactúa con el medio u otras personas (actividades sociomotrices) que cuando no se interactúa con nadie (psicomotrices). Partiendo de las preferencias evidenciadas, la metodología que parece potenciar experiencias positivas sería la cooperación entre iguales.

Ahora bien, son dos los títulos restantes que faltan por desarrollar. Se puede decir que ambos se centran el aprendizaje cooperativo y sus grandes ventajas en la praxis del docente de EF para mejorar la competencia emocional de nuestro alumnado.

Por su banda, Zorrilla-Silvestre et al. (2019), a través de un programa de intervención llamado “Siente Jugando” basada en la metodología Aprendizaje Servicio, llego a conclusiones como las siguientes. Por

un lado, confirma el juego cooperativo y la metodología cooperativa como potenciador del desarrollo de habilidades en resolución de conflictos, donde la gestión emocional y las habilidades sociales juegan un papel de especial relevancia, ya que el conseguir un objetivo común une al grupo, y esta unión supone un consenso o acuerdo; y también como dinamizador de emociones positivas. Lo mismo recogen Rivera-Pérez, Fernández-Rio, e Iglesias-Gallego (2020), que afirman que cuando los estudiantes trabajan en contacto directo entre sí (interacción promotora), y aprenden que sólo pueden tener éxito si sus compañeros también lo tienen (interacción positiva) entienden o sienten lo que otra persona está experimentando (empatía) y son más capaces de controlar sus propias emociones. Por otro lado, propone el uso de tiempos para la reflexión a mitad de sesión y al final sobre las situaciones surgidas durante la sesión, ya que a vista de los resultados, este momento permite hacer visibles conflictos y proponer soluciones entre todos, movilizand o estrategias de gestión de las emociones en el alumnado.

Más específicamente, con una intervención de aprendizaje cooperativo específica durante 8 semanas nos encontramos con este estudio de Rivera-Pérez, Fernández-Rio, e Iglesias-Gallego (2020). A las ventajas proporcionadas por Zorrilla-Silvestre et al. (2019) se le sumarán otras como el aumento y mejora de la responsabilidad individual, el aumento de objetivos de autoaprendizaje (es decir, el tratar de hacerlo yo mejor que antes, no mejor que nadie) y control y regulación emocional. Los resultados proporcionan un fuerte soporte al argumento de que la metodología cooperativa en el área de Educación Física contribuye a desarrollar y mejorar la gestión y control emocional del alumnado, y por tanto, su competencia emocional.

Tomados en conjunto, estos resultados sugieren la metodología cooperativa (basada en la interacción promotora cara a cara, la responsabilidad individual, la interdependencia positiva, la integración social y la evaluación grupal) y el trabajo de la expresión corporal (y todo lo que esta incluye, como el trabajo de la introyección, esquema corporal, el gesto, la expresión dramática o la danza) como dos ejes básicos si queremos desarrollar una Educación Física Emocional.

Si estas metodologías van a favorecer un correcto desarrollo emocional y la vivencia de experiencias positivas en nuestro alumnado, resultará de interés conocer también cuáles son las dimensiones de ésta que se activan en función de las diferentes estructuras del juego.

Los tres estudios encontrados en esta línea sugieren ideas muy semejantes.

Por una banda, Founaud y González-Audicana (2020) y Miralles, Filella y Lavega (2017) confirman que cualquier tipo de situación de juego motriz va a generar emociones intensas. Founaud y González-Audicana (2020) se apoya en que los juegos sociomotrices también lo harán, siendo estas intensas emociones mayormente negativas si se tratan de juegos de oposición o mayormente positivas cuando se trata de juegos cooperativos (como pudimos evidenciar en líneas anteriores). Miralles, Filella y Lavega (2017) complementan esta afirmación diciendo que competir generará intensas

emociones (tanto positivas, como negativas o neutras) y estas serán aún más intensas si se habla de ganar (sea en entorno competitivo o cooperativo). Al contrario de esto, Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak (2022) concluyeron en su estudio con que la competición genera emociones principalmente negativas.

En conjunto y en síntesis, estos resultados proporcionan conclusiones acerca de la estructura de juego que más emociones positivas genera o mayor número de elementos del ámbito emocional activa, y esta sería la cooperación. Sobre ella, además de generar emociones positivas, Miralles, Filella y Lavega (2017) recogen evidencias sobre cómo disminuye la ira y el odio para quien lo practica, disminuyendo así las emociones agresivas. Como hemos podido ir viendo, los estudios sobre metodologías y sobre estas dimensiones tienen un vínculo que no es otro que el afirmar los beneficios de la metodología cooperativa.

Sólo nos quedaría analizar los estudios de cuyas conclusiones se extraen como se relacionan las emociones en el área de Educación Física en función del género del alumnado.

Muñoz, Roque y Lucas (2017) recogen en su estudio semiexperimental, donde se recogieron datos de naturaleza cuantitativa y comentarios subjetivos de tipo cualitativo, información acerca de cómo interpretan las emociones en situaciones motrices o de juego los infantes. Por una banda, serán los niños los que atribuyan emociones positivas a aspectos referidos a la lógica interna del juego, como el tiempo, ganar o las reglas; mientras que las niñas relacionan estas emociones positivas a la lógica externa que rige el juego, como por ejemplo, haber jugado con los amigos o reírse gracias al juego. En contrapunto, Corcuera y Omeñaca (2022) perciben en su estudio que las niñas resultan experimentar mayores emociones negativas o desagradables relacionadas con la actividad física. Esto apoya otra de las conclusiones que extraen estos autores de su estudio, como es que a mayor experiencia motriz o mayor realización de actividad física fuera del entorno obligatorio como es el área de Educación Física, mayor confianza y, por tanto, experiencias más positivas.

Sin alejarse mucho de esta dinámica, por su parte, López et al. (2021) y Sánchez-Ortega y Chacón-Cuberos (2021) se han centrado en estudiar aspectos muy semejantes: la relación entre la inteligencia emocional, la actividad física y sus diferencias en función del género. De ambos estudios, a partir de cuestionarios diseñados y validados científicamente, se extraen resultados que siguen la misma línea. Por ejemplo, en los dos se evidencia que los niños son más activos en términos motrices a través de un cuestionario como el PAQ-A de Martínez-Gómez et al. (2009). Otro ejemplo y conclusión de ambos sería que, pese a ser menos activas, las niñas conocerán y gestionarán mejor las emociones al obtener valores más altos en los tres ámbitos que el estudio de López et al. (2021) recogen, tales como reparación emocional (entendido como el control de las emociones), la claridad emocional (conocer y comprender mejor las emociones) y la atención emocional (tener conciencia de lo que se siente). También, para completar estos estudios y fuera de la variable de género, Corcuera y Omeñaca (2022) exponen que a mayor edad, tanto niños como niñas, menor intensidad en emociones de tipo desagradable. De este modo quedarían enmarcados los resultados que se pueden extraer del análisis de los documentos y que

quedan plasmados de manera sintética a través de las tablas, lo cual nos permite proceder a realizar la discusión de este trabajo.

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la relación entre el ámbito emocional y la Educación Física en la etapa de Educación Primaria, para poder determinar sus beneficios e influencia en esta edad, por ser una de las etapas más cruciales para el desarrollo armónico de una persona de manera integral. En un segundo momento, se marcaron cuatro objetivos secundarios vinculados a las cuatro líneas temáticas que se extrajeron del objetivo de búsqueda principal.

Como bien pudimos extraer de los resultados, estas líneas buenamente se podrían agrupar en beneficios o parámetros emocionales positivos que activa nuestro alumnado al realizar actividad física en nuestra área; estrategias didácticas (tipos de estructuras de los juegos, tipos de contenidos) o metodologías que favorecen estas emociones positivas; y, por último, que diferencias respecto al ámbito emocional encontramos en función del género.

De los 16 documentos que entraña y analiza esta revisión,

Si atendemos a los objetivos que se persiguen, la totalidad de los estudios se centran en el ámbito emocional dentro de nuestra área de Educación Física, e incluso algunos deciden incluir como objeto de estudio al docente que imparte materia para poder extraer conclusiones relacionadas con la necesidad de formación en competencia emocional.

Estudios como el de Zorrilla-Silvestre et al. (2019) o Mirales, Filella y Lavega (2017) lo hacen a través de programas específicos dentro de nuestra área, pero no integrados a través de las Unidades Didácticas como lo definen el resto.

En cuanto a la muestra empleada en la totalidad de los estudios, existen diferencias que van a influir en la significación de los resultados. Rodríguez-González et al. (2021), Gil Madrona y Martínez-López (2015), Miralles, Filella y Lavega (2017), Muñoz, Roque y Lucas (2017), Corcuera y Omeñaca (2022) o López et al. (2021) tomaron grandes muestras de más de 200 sujetos. En todos los estudios existe paridad entre el número de alumnos estudiados según su género.

Por su banda, las edades en las que se han centrado los estudios han oscilado entre 3º y 6º de Educación Primaria, estando la mayoría centradas en el último ciclo. Esta decisión podría venir basada por la maduración y capacidad reflexiva de los sujetos a los que se realizan los cuestionarios u otros instrumentos de medición para obtener las conclusiones.

La tipología de los centros elegidos es mayoritariamente de carácter público y ubicados en España, excepto el estudio de Kliziene et al. (2021) que estudia infantes de Lituania. Si atendemos al número de centros estudiados en cada referencia, excepto los estudios de Miralles, Filella y Lavega (2017) y Gil Madrona y Martínez-López (2015), Rodríguez-González et al. (2021), el resto se centran en uno o dos como objeto de estudio.

Los métodos empleados presentan igualdad en cuanto a su tipología longitudinal y transversal, encontrando la mitad dedicada a cada uno de estos tipos. Por otra banda, los instrumentos varían. La mayoría de los estudios coinciden en emplear adaptaciones a cuestionarios ya creados (como el Cuestionario de Perfiles de los estados de ánimo (POMS, Profile of Mood States), el Cuestionario validez Games Emotion Escala (GES) o Children's Physical Activity Questionnaire) . Se han empleado escalas como la Escala de diferencial semántico (DIFSEME), Escala EMOC o la Escala GES, escala diseñada y validada por los grupos (Grup de Investigación en Juegos Deportivos y Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica).

Por último, en cuanto a los resultados relevantes que se extraen podemos coincidir en varias líneas.

Existe conformidad en afirmar que la actividad física mejora muy diferentes parámetros del ámbito emocional, abarcando desde la mejora del autoconcepto (Águila et al, 2022) hasta el generar placer general (Gil-Madrona y Martínez-López, 2015). Se evidencia como se correlaciona con aspectos positivos y negativos que afectan al desarrollo del infante, desde la disminución de la ansiedad (Kliziene et al, 2021) o el aumento de la motivación (Rodríguez-González et al, 2021).

Está presente también una correlación entre el empleo de metodologías como el Aprendizaje Cooperativo (Luesia y Romero, 2016; Zorrilla-Silvestre et al, 2019; Rivera-Pérez, Fernández-Rio e Iglesias-Gallego, 2020) o el trabajo de contenidos como la expresión corporal (Herrero, Fernández y del Pino, 2021; Domínguez-Camacho y Castillo-Vera, 2017) para la mejora de la competencia emocional en el alumnado a la vez que se aumentan sus experiencias positivas ligadas a nuestra área.

Se presenta como conveniente, en lo que se refiere a tipologías de juego favorecedoras de emociones el juego sociomotriz. Por una banda, existe concordancia en valorar el de tipo cooperativo como mayor favorecer de experiencias positivas (Founaund y González-Audicana, 2020; Miralles, Filella y Lavega, 2017) el de oposición como favorecedor de emociones intensas pero a su vez, emociones negativas (Founaund y González-Audicana, 2020 y Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak, 2022).

Por último, en lo que respecta a como se debaten género y emociones asociadas a la Educación Física en particular y actividad física en general, no existe discordancia ante afirmaciones como que los niños son más activos que las niñas. De la misma forma que los cuatro estudios que se reflejan en la Tabla 6 evidencian como el género femenino tienen a ser más competente en cuanto a la gestión y control de las emociones, a partir de programas o actuaciones realizadas específicamente para movilizar las emociones y reflexionar sobre ellas.

Actualmente es evidente la necesidad de ofrecer a nuestro alumnado herramientas para poder hacer frente a las situaciones fruto de esta sociedad frenética en la que vivimos. Se han encontrado numerosas evidencias donde la actividad física estructurada a través de nuestra área ofrece un espacio clave para su trabajo y aprender a gestionar las emociones, por lo que es notable tanto la relevancia que tienen las emociones en nuestra área como la idoneidad de nuestra área para trabajar estas emociones. Por ello, este

tipo de estudios son herramientas útiles para dar valor a los beneficios que comparten el relacionar el ámbito emocional con la EF en la etapa primaria y poder mejorar o movilizar herramientas que nos permitan aumentar esta competencia emocional en los futuros adultos en los que se convertirán nuestro alumnado. Sería pertinente para estudios futuros el ahondar más en aquellas metodologías o situaciones de aprendizaje que generen un ambiente en el que el desarrollo de la competencia emocional sea fructífero.

6. LIMITACIONES

Una vez analizada la bibliografía correspondiente, se ha podido observar un hilo en común que la mayoría de estudios comparten, y esta es la necesidad de formación de los docentes en el ámbito emocional. Para poder llevar a cabo nuestra didáctica desde una óptica emocional, donde se contribuya al desarrollo de la mencionada competencia emocional, será necesario tener unos conocimientos sólidos que nos permitan propiciar situaciones óptimas y redireccionar diferentes comportamientos que se puedan dar en nuestra área de Educación Física. Es por ello que las limitaciones que presenta esta revisión irían en la línea de la necesidad de que a la hora de desarrollar los estudios de este ámbito, los docentes estén formados y sepan el fondo e importancia del ámbito emocional.

7. CONCLUSIÓN

A vista de la realización de esta revisión sistemática que nos ofrece evidencias sobre la relación del ámbito emocional y el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria podemos extraer las siguientes conclusiones.

Primeramente destacar que tan importante será la influencia que el ámbito emocional ejerce en una Educación Física de calidad que tenga en cuenta al alumnado como un ser cuyo desarrollo debe ser integral, valorando la importancia de un clima emocional positivo y experiencias placenteras; como la repercusión que una Educación Física Emocional tiene sobre este ámbito, ya que las repercusiones de la actividad física en las emociones hemos visto que son muchas.

A continuación, poner en valor las metodologías cooperativas, que nos permitirán trabajar multitud de contenidos, simplemente haciendo un cambio de enfoque a la propuesta o estructura en que le proponemos la actividad a nuestro alumnado, rehusando de esquemas competitivos donde se generen situaciones de compleja gestión emocional para las cuales los infantes no tienen estrategias o la literatura nos evidencia que la intensidad de las emociones negativas es significativa. Toda actividad sociomotriz, que involucre el trabajo y esfuerzo de uno mismo, teniendo en cuenta y generando la necesidad de tener en cuenta a nuestros compañeros desembocará en situaciones que le serán muy útiles en el futuro a nuestro alumnado. También resaltar la importancia de la expresión corporal, muchas veces dejada de lado por el imperante modelo deportivo que primó en las escuelas, y valorar todos los ámbitos del desarrollo al que atañe y sus grandes potencialidades en la educación y en la Educación Física.

Por último, si atendemos a como se relacionan las emociones y la actividad física en función del género, la conclusión que extraemos es que será necesario tanto propiciar y fomentar un aumento en el nivel de actividad física de las niñas como generar tareas o estrategias para que aumente en los niños la necesidad de una buena gestión y competencia emocional.

Centrándonos en aquellos estudios que mayor calidad científica han demostrado una vez empleada la escala Jadad (tal y como se puede apreciar en el Anexo I), por una banda Kliziene et al. (2021), en el ámbito de los parámetros o beneficios emocionales que genera la Educación Física en la etapa de primaria; Domínguez-Cacho y Castillo-Vera (2017), sobre la danza o expresión corporal como contenido que favorece su trabajo; Miralles, Filella y Lavega (2017), en cuanto a los efectos positivos que generan las herramientas metodológicas derivadas de los juegos cooperativos; y López et al. (2021), que nos habla sobre las diferentes reacciones emocionales en función del género. En líneas generales y fruto de estos cuidados estudios se concluye que la importancia de una Educación Física estructurada, donde prevalezcan estilos o métodos donde el niño y la niña cooperen y empleen de manera reflexiva su cuerpo, generará a la vez emociones positivas y contribuirá a construir la base de la competencia emocional. También se ha podido observar como la vinculación de lo emocional con nuestra área posibilita mejoras en el autoconcepto, niveles de ansiedad o motivación intrínseca del alumnado.

Es por ello que se debe continuar con esta línea de investigación que nos va a permitir aumentar las emociones positivas dentro de las aulas de EF en Educación Primaria, ganando el gusto por la actividad física, lo que reportará beneficios tanto en la salud emocional como en la salud fisiológica de nuestro alumnado. A mayor cantidad y calidad de actividad física controlada y estructurada con fines didácticos (es decir, Educación Física), mayor cantidad de oportunidades para enriquecer y conformar alumnos competentes emocionalmente.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Adilogullari, I y Şenel, E. (2014). Examination of the Relationship between General Self-efficacy Beliefs, Emotional Intelligence Levels and Emotional Self-efficacy Levels of Students in School of Physical Education and Sport. *Anthropologist*. 18. 893-902.
- Águila, C. B., Fernández, S. E., Dios, R. M., y Moral-García, J. E. (2022). Análisis del autoconcepto en Educación primaria, desde una Perspectiva educativa y Deportiva. *Papeles salmantinos de educación*, (26), 61-80.
- Alonso, J. I., De Robles, L., y Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Gea, G. M., y Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física Emotional training and game in future physical education teachers. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1), 97–108.

- Altamirano, C., Castillo, E., y Rodríguez, I. (2021). Biodanza: revisión sistemática sobre los beneficios de una práctica emergente en la promoción de la salud y el bienestar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (39), 844-848
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., y Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de investigación educativa*, 18(2), 587-599.
- Álvarez-Ibáñez, D., y Fernández- Hawrylak, M. (2022). Impacto emocional de la actividad física: Emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 290-294.
- Berruero, P. P. (2000). *El contenido de la psicomotricidad*. En Bottini, P. (ed.), *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*, 1, 43-99. Madrid: Miño y Dávila.
- Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Educación emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., y Punset, E. (2015). *Universo de emociones*. Barcelona: PalauGea.
- Brown, G. (1992). *Qué tal si jugamos... otra vez. Nuevas experiencias de los juegos cooperativos en la educación popular*. Buenos Aires: Humanitas
- Cagigal, C. G. (1981). *¡Oh deporte!: anatomía de un gigante*. Miñon.
- Castillo Viera, E., Moreno-Sánchez, E., Tornero Quiñones, I., y Sáez Padilla, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 143, 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Constantino, S y Espada, M. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. 40. 67-75.
- Corcuera, R. R., y Omeñaca, J. V. R. (2022). Las emociones en el contexto de las situaciones motrices de colaboración-oposición: Un estudio con alumnado de educación primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 13(74).
- Cornelius, R. R. (1996). *The Science of Emotion Research and Tradition in the Psychology of Emotion*. Prentice Hall
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75(4), 989-1015. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.4.989>

- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz, J. L., y Enrique, F. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35.
- Dolev, N., y Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21, 21–39. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093>
- Domínguez Cacho, C.L., y Castillo Vera, E.. (2017). Relación entre la danza libre-creativa y autoestima en la etapa de educación primaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(1), 73-80.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física Y Deportes*, 117(3), 23–23.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 28, 5-18.
- Ekman, P., Friesen, W. V., y Ellsworth, P. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for Research and An Integration of Findings*. Pergamon Press.
- Ekman, P., y Friesen, W. (1978). *Facial Action Coding System: Investigator's Guide*. Consulting Psychologists Press
- Estrada, A., Pastrana, J., y Mejía, M. (2011). La autoestima, factor fundamental para el desarrollo de la autonomía personal y profesional. *Teoría de la educación*, 1-13.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-19.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., y Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., e Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 421-436.
- Fierro-Suero, S. F., Almagro, B. J., y Buñuel, P. S. L. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2).

- Founaud, MP y González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12 (Supl 1), 15-24
- Frolli, A., Ricci, M. C., Tortorelli, F. A., Cavallaro, A., Valenzano, L., Rega, A., Operto, F. F., y Corrivetti, G. (2020). Emotional Education in Early Onset Schizophrenia and Asperger's Syndrome. *Behavioral sciences*. Basel, Switzerland, 10(9), 131. <https://doi.org/10.3390/bs10090131>
- Garaigordobil, M (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que los padres, los profesores y los compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 303-318.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gil Madrona, P., y Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Gimeno-Sacristán, J (1983) El profesor como investigador en el aula: Un paradigma de formación de profesores. *Educación y sociedad*. Akal, 2, 51-73.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, S.A.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Valero, G; Zurita Ortega, F; Chacón Cuberos, R y Puertas Molero, P (2019). Analysis of Motivational Climate, Emotional Intelligence, and Healthy Habits in Physical Education Teachers of the Future Using Structural Equations. *Sustainability*, 11. 3740. 10.3390/su11133740.
- González, J.; Cayuela, D.; López-Mora, C.(2019).Prosocialidad, Educación Física e Inteligencia Emocional en la Escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 17-32.
- Gonzalez, J, Cayuela, D y López, C. (2019). Prosocialidad, educación física e inteligencia emocional en la escuela. *Journal of Sport and Health Research*. 10.
- Gutiérrez-Moret, M., Ibáñez-Martínez, R., y Aguilar-Moya, R. (2017). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional. Reflexiones sobre su importancia en la docencia. *Edetania. Estudios Y Propuestas Socioeducativos.*, (44), 77–92.
- Hernández-López, J. R., Fierro-Suero, S., Fernandez-Ozcorta, E. J., y Saenz-Lopez-Bunuel, P. (2018). Effects of a biodanza program in relation to physical and psychological parameters in Primary Education. *E-balonmano.com*, 14(1), 55-64.
- Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., y del Pino, M. D. C. G. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia

- en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 492-501.
- Johnson D. R. (2015). Emotional intelligence as a crucial component to medical education. *International journal of medical education*, 6, 179–183. <https://doi.org/10.5116/ijme.5654.3044>
- Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., y Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a Physical Education Program on Physical Activity and Emotional Well-Being among Primary School Children. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7536. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Implicaciones en la enseñanza del deporte. *Revista Apunts de Educación Física*, 56, 99-107
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). *Educación Física, conductas motrices y emociones*. *Ethologie y Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (ed.). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida
- Lavega, P. (2018). Educate motor conducts. a necessary challenge for a modern physical education. *Acción motriz*, 20, 73-88.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., y March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Education and Psychology*, 9(2), 617–640
- Lavega, P., March, J., y 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 Investigación Educativa*, 31(1), 151-165. Doi:10.6018/rie.31.1.147821.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, USA.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Lee, Y. H., R Richards, K. A., y Washburn, N. S. (2020). Emotional Intelligence, Job Satisfaction, Emotional Exhaustion, and Subjective Well-Being in High School Athletic Directors. *Psychological reports*, 123(6), 2418–2440. <https://doi.org/10.1177/0033294119860254>
- León, S.H., Lara, S. P y Camarena, J.A. O. (2003) El proceso de investigación clínica. Distribuidora y Editora Mexicana.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre que modifica la Ley Orgánica de Educación. (2020) Boletín Oficial del Estado. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

- López, S. G., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., y Valero, G. G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (42), 636-642.
- Luesia, L. y Romero, M.R. (2016). Expresión corporal y educación emocional en alumnos de 3º de educación primaria. *Investigación en la escuela*, 89, 49-70. Recuperado de: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R89/R89-4.pdf>
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports—The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127.
- Maldonado Pascual, M. A., y Menéndez Montañés, C. (2008). La psicomotricidad en España a través de la revista Psicomotricidad. *CITAP*.
- Martín, J. Ó. G. (2014). Metodología cooperativa, inteligencia emocional y dilema moral: construyendo una educación física diferente. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, (9), 72-92.
- Maslow, A. H., y Kruntorad, P. (1973). *Psychologie des Seins*. München: Kindler.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Medina, J. Á. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF: revista digital de educación física*, (37), 70-81
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., y García-Romero, C. (2020). Profiles of emotional intelligence and their relationship with motivational and well-being factors in physical education. *Psicología Educativa*, 26, 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2019a19>
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Universitat de Lleida. Lleida.
- Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Montañés, M. C. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Universidad de Valencia, 3.
- Mora, F. (2010). *¿Se puede retrasar el envejecimiento del cerebro? 12 claves*. Madrid: Alianza editorial
- Mora, F. (2012). *¿Qué son las emociones?*. El Observatorio FAROS Sant Joan de Déu (www.faroshsjd.net) es la plataforma de promoción de la salud y el bienestar infantil del Hospital Sant Joan de Déu (HSJD) de Barcelona., 14.
- Morales, S., y González, S. A. (2014). *Teoría y metodología de la educación física*. Quito, Ecuador: Editorial de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE.
- Mowrer, O. (1960). *Learning theory and behaviour*. Wiley

- Mújica-Johnson, F. N., del Carmen Orellana-Arduiz, N., y Concha-López, R. F. (2017). Emociones en la clase de Educación Física: revisión narrativa (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.
- Muñoz, V. A., Roque, J. I. A., y Lucas, J. L. Y. (2017). Jugar en positivo: género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 3(129), 51-63.
- Omeñaca, R. Y Ruiz, J.V. (1999). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo
- Ortega, AG y Chacón, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*. 10. 87-93. 10.6018/sportk.461701.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga:Unisport.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Parlebas, P., y Dugas, E (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Ed. Physique et Sportive*, 270, 41-47
- Pekrun, R., y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. *International handbook of emotions in education*, 11-20. Routledge.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE
- Pellicer, I., López-González, L., Mateu, M., Mestres, L., Monguillot, M. y Ruiz-Omeñaca, J.V. (2015). *NeuroEF: la revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Barcelona: INDE
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Picq, L., y Vayer, P. (1968). *Éducation psycho-motrice et arriération mentale: application aux différents types d'inadaptations*. FeniXX.
- Plutchik, R. (1980) *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Harper y Row: Nueva York.
- Prat Ambròs, Q. (2017). *Hacia una educación física colaborativa y emocional a través de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida, Cataluña, España.
- Puertas-Molero, P., Pérez-Cortés, A., Sánchez-Zafra, M., y Castañeda-Vázquez, C. (2018). Emotional intelligence in university Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2proc), S505-S513. doi: <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.13.Proc2.34>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional: programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.

- Rivera-Pérez, S., Fernandez-Rio, J. e Iglesias Gallego, D. (2020). Effects of an 8-Week Cooperative Learning Intervention on Physical Education Students' Task and Self-Approach Goals, and Emotional Intelligence. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 61. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010061>
- Rodríguez, M. F. (2013). La autonomía emocional. *Revista de Claseshistoria*, (5), 2.
- Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., y Sánchez-Martínez, B. (2021). Motivación intrínseca, inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje: un análisis multinivel. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 21(82), 235–252. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.82.003>
- Rovira-Bahillo, G., López-Ros, V., Lavega-Burgués, P., y Mateu-Serra, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 111-126
- Ruiz, G.; Lorenzo, L.; García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 5(2), 203-210.
- Sáen, P., y Medina, A. (2021). *La educación emocional en la legislación educativa en España y Andalucía*. Investigación en la Escuela.
- Sánchez Ortega, A., y Chacón-Cuberos, R. (2021). Estudio de la inteligencia emocional en escolares de educación primaria: Alcance en el área de educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 10(1), 87–93. <https://doi.org/10.6018/sportk.461701>
- Štrbáková, R. (2019). Historia de la palabra emoción en perspectiva comparativa (español, francés, italiano, inglés). *I. Jazykovedná komparatistika (lingvistické a lingvodidaktické zameranie)*, 29(1-2), 55-80.
- Tjeerdsma, B. L. (1999). Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical Education*, 10(4), 12-16.
- Turi, J. A., Ghani, M. F. A., Sorooshian, S., y Abbas, Q. (2017). The impact of socio-emotional intelligence training on teacher's performance. *Global Business and Economics. Research Journal*, 6,18–31
- Vigotski, L. S. (1996). *Teoría e método em psicologia*. Sao Paulo: Martins Fontes.
- Vivas, M., Gallego, D., y González, B. (2007). *Educar las emociones*. Dykinson.
- Zamorano, M., Gil-Madróna, P., Prieto-Ayuso, A., y Zamorano, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 1-26. doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>

Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguá, J., y Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través del aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165–181. doi:10.30827/publicaciones.v49i4.11734

9. ANEXOS

9.1. ANEXO I: ESCALA JADAD EN LOS ESTUDIOS DE LA RS.

Estudio de Águila, C. B., Fernández, S. E., Dios, R. M., y Moral-García, J. E. (2022)

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., y Zaicenkoviene, K. (2021).

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	1
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	1
TOTAL	4

Estudio de Rodríguez-González, P., Cecchini, J., Méndez-Giménez, A., y Sánchez-Martínez, B. (2021).

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Gil Madrona, P., y Martínez-López, M. (2015).

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Domínguez Cacho, C.L. y Castillo Vera, E. (2017)

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de L. Luesia y Romero M.R. (2016)

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	2

Estudio de Zorrilla-Silvestre, L., Valverde, T., Carreguí, J., y Gómez, A. (2019)

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	0
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	0
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	0

*Se valora a un solo gran grupo, pero las conclusiones son de interés.

Estudio de Rivera-Pérez, S., Fernández-Rio, J. e Iglesias Gallego, D. (2020).

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	0
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	0
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	0

*Apoyándose en Zeni (2014: Zeni, J. (2014). A guide to ethical issues and action research. In *Ethics and Research in Inclusive Education* (pp. 217-226). Routledge.) se rechaza el uso de un estudio aleatorizado ya que valora que resulta problemático para la investigación al tratarse de docentes dentro de la propia escuela a estudiar, por ello no hubo grupos de control en el estudio. Pese a esto, nos parece de especial interés este estudio por lo que al cumplir el resto de criterios de inclusión decidimos incluirlo en esta Revisión.

Estudio de Herrero, M. D. A., Fernández, C. M. G., y del Pino, M. D. C. G. (2021).

CRITERIOS	PUNTUACIÓN
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1

2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Founaud, MP; González-Audicana, C. (2020)

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	2

*Muy interesantes conclusiones las que se extraen.

Estudio de Álvarez-Ibáñez, D., y Fernández- Hawrylak, M. (2022).

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Miralles Pascual, R., Filella Guiu, G., y Lavega i Burgués, P. (2017).

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	3

Estudio de Muñoz, V. A., Roque, J. I. A., y Lucas, J. L. Y. (2017)

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
TOTAL	2

*Sólo se analiza un grupo-clase, con características se presupone heterogéneas, del que se extraen conclusiones variadas frente a una actividad. Este estudio resulta de interés ya que apoya la línea de trabajo de esta revisión sistemática.

Estudio de Corcuera, R. R., y Omeñaca, J. V. R. (2022).

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	0
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	0
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
<i>TOTAL</i>	0

*Es un estudio realizado a alumnado que ya ha sido formado en educación emocional y que sabe en lo que va a consistir el proceso de análisis de sus respuestas en el instrumento de medición (cuestionario). Pese a ello, extrae conclusiones de interés para esta revisión.

Estudio de López, S. G., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., y Valero, G. G. (2021).

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	1
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
<i>TOTAL</i>	3

Estudio de Sánchez Ortega, A., y Chacón-Cuberos, R. (2021).

<i>CRITERIOS</i>	<i>PUNTUACIÓN</i>
1. ¿Se describe el estudio como aleatorizado?	1
2. ¿Se describe el estudio como doble ciego?	0
3. ¿Se describen las pérdidas y retiradas?	0
4. ¿Es adecuado el método de aleatorización?	1
5. ¿Es adecuado el estudio doble ciego?	0
<i>TOTAL</i>	2

*Estudio no experimental, de tipo descriptivo y corte transversal. De interés para la investigación