

MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS, ARTÍSTICAS Y DEPORTIVAS

Trabajo Fin de Máster

“Factores que influyen en las emociones en educación
física: una revisión sistemática cualitativa”

“Influential factors in emotions at physical education:
a qualitative systematic review”

Autor

Daniel Gracia Gracia

Directora

M.^a Rosario Romero Martín

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

2020

Resumen

La educación emocional es un proceso de enseñanza estudiado y desarrollado en el campo de la EF y que cada vez cuenta con más investigaciones. El objetivo de la educación emocional consiste en el desarrollo íntegro de las personas a lo largo de su etapa evolutiva, extendiéndose hasta el periodo adulto. La emoción es su unidad básica y sus competencias tratan de que el individuo aprenda a reconocerlas y gestionarlas.

El objetivo de esta investigación fue realizar una revisión sistemática de los últimos diez años para conocer las variables que afectan en la creación de emociones y cuáles de ellas generan emociones positivas y cuales negativas.

La muestra se conformó de dieciséis artículos analizados de forma cualitativa y de los cuales se extrajo que el apoyo a las necesidades psicológicas y la utilización del modelo TARGET para crear un clima de aula orientado hacia la tarea son las variables que generan mayor cantidad de emociones positivas. Además, la decisión en su aplicación, estará basada en las características demográficas del alumnado con el que se trabaje.

Abstract

Emotional education is a studied teaching process and developed in the field of PE and during the years has more research. The objective of emotional education is the full development of people throughout their evolutionary stage, extending to the adult period. Emotion is the basic unit and its competencies try to make the individual learn to recognize and manage them.

The objective of this research was to carry out a systematic review of the last ten years to know the variables that affect the creation of emotions and which of them generate positive and which negative emotions.

The sample was made up of sixteen articles analyzed qualitatively and from which it was extracted that supporting psychological needs and using the TARGET model to create a task-oriented classroom climate are the variables that generate the greatest amount of positive emotions. In addition, the decision in this application will be based on the demographic characteristics of the students with whom it works.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	3
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1. Revisiones sistemáticas.....	4
2.2. Educación física.....	5
2.3. Emociones.....	6
2.4. Educación emocional	8
3. OBJETIVOS	11
4. METODOLOGÍA.....	12
4.1. Elección del tópico.....	12
4.2. Proceso de búsqueda	13
4.3. Proceso de selección	14
5. RESULTADOS	16
6. DISCUSIÓN.....	24
6.1. Entorno.....	24
6.2. Contenido.....	25
6.3. Características demográficas	26
6.4. Metodología	27
6.5. Componente histórico	28
7. COCLUSIONES	29
8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	31
9. APRENDIZAJES Y REFLEXIÓN PERSONAL	32
10. BIBLIOGRAFÍA	33

1. Introducción y justificación

El currículo de ESO y Bachillerato de Aragón, aprobado en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, en la página 12.754 sobre la introducción de la EF, versa de la siguiente manera:

La Educación Física persigue el desarrollo de la persona en su globalidad, lo que implica aspectos motores, biológicos, cognitivos, de relación interpersonal y afectivo-emocionales, teniendo en cuenta los importantes cambios personales y sociales en esta etapa educativa.

Se puede comprobar en este texto, por tanto, que la afectividad se valora y se constituye a nivel legislativo como uno de los aspectos principales del desarrollo de una persona. Por ello, aparece la necesidad de investigar en torno a la afectividad que permita un correcto desarrollo del alumnado que, quizás, se encuentra en una de las etapas más críticas de su desarrollo personal.

Durante muchos años, me he orientado a una sola disciplina como es el fútbol sala, sin embargo, al entrar en el grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, me encontré con un abanico de disciplinas deportivas y prácticas motrices que se desarrollaban y me permitían aprender y desarrollarme.

Este es el caso que tuve con asignaturas, tales como LC o EC y que permitieron que me desarrollase de forma global y madurar como persona, haciéndome más consciente de mis propias emociones y mi desarrollo reflexivo con el exterior. Por consiguiente, contemplo el desarrollo emocional positivo como eje central para el desarrollo de los alumnos hacía una adopción de un estilo de vida saludable y la adquisición de diferentes conocimientos.

En este contexto, me surgen las siguientes preguntas: ¿Qué variables internas y externas al alumnado generan emociones en el aula? ¿De qué variables depende la percepción de una emoción u otra? ¿Disponen los profesores de un elemento diferenciador para crear ese clima de crecimiento emocional positivo?

Todo ello, se desarrolla en la línea de investigación propuesta por la profesora María Rosario Romero en: “Educación física y afectividad”.

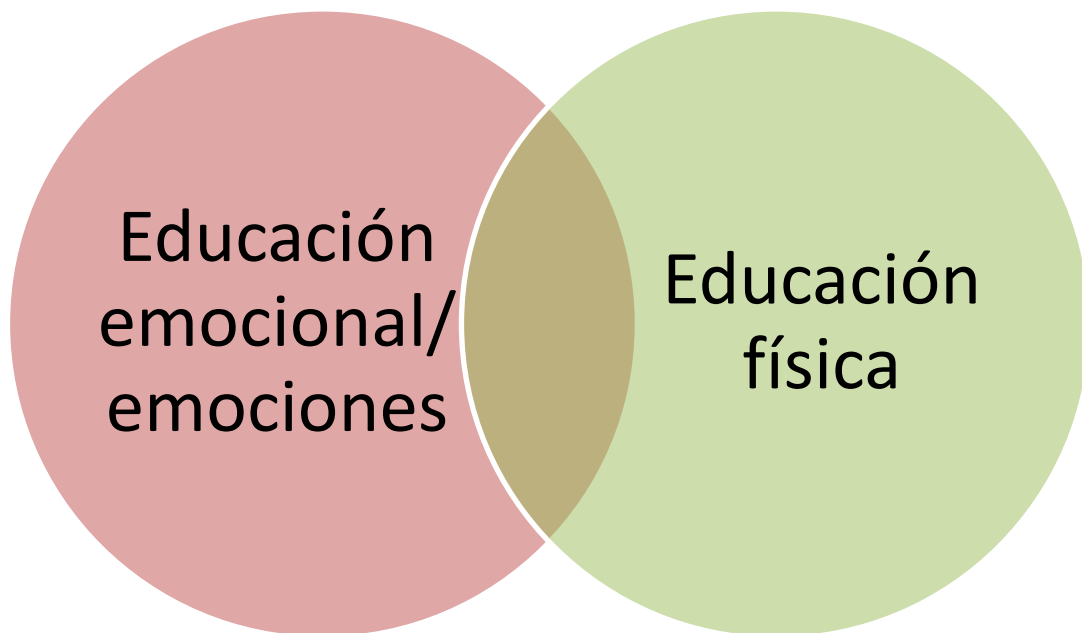
El trabajo se va a desarrollar mediante una revisión sistemática estableciendo un tópico de investigación y buscando los artículos que concuerden a con este trabajo de una forma objetiva y estandarizada. Tras un análisis de todos ellos, se extraerán las conclusiones que permitan conocer el estado de la investigación del tópico.

2. Fundamentación teórica

En el apartado de fundamentación teórica, se ha tratado de realizar una aproximación teórica y científica de los elementos más importantes de este trabajo. Esta fundamentación se ha dirigido identificando cuatro elementos clave: revisión sistemática, EF, emociones y educación emocional. El primer apartado se desarrolla, las revisiones sistemáticas, tiene que ver con la metodología llevada a cabo en este trabajo fin de máster.

Después de las revisiones sistemáticas, se pasa a la definición de otros tres conceptos que podríamos considerar interrelacionados. Esta interrelación, viene dada debido a que la asignatura que se estudia es la EF, en la cual se contempla el proceso educativo de las emociones (educación emocional).

En la figura 1 se muestra la relación de los elementos descritos que son importantes para este trabajo.



*Figura 1. Relación del marco conceptual.

2.1. Revisiones sistemáticas

En cuanto a las revisiones sistemáticas, nos decidimos por la utilización de esta metodología porque el objetivo de nuestro trabajo es conocer que dicen las investigaciones sobre las variables que afectan a las emociones del alumnado en las clases de EF de la ESO.

Según Linares-Espinós et al. (2018) y como afirma Aguilera-Eguía (2014) existen tres tipos de revisiones:

- **Revisiones narrativas:** se trata de una tipología de revisiones caracterizadas por

ser más o menos exhaustivas y que carecen de métodos explícitos y/o técnicas estandarizadas.

- **Revisiones sistemáticas cualitativas:** investigación que recopila información y ofrece un resumen sobre una temática concreta.
- **Revisiones sistemáticas cuantitativas o metaanálisis:** revisión que utiliza técnicas estadísticas para combinar resultados de diversos estudios que generalmente de forma individual quedan sin responder.

Urra-Medina y Barría-Pailaquilén (2010), en su artículo “La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud” define las revisiones sistemáticas como la utilización de métodos científicos que permiten eliminar los aspectos subjetivos que atañen al diseño de un estudio, la crítica hacia el artículo y resumir las investigaciones acordes a un tema concreto.

Según Newell y Burnard (2006) citados por Urra-Medina y Barría-Pailaquilén (2010), se establece que la revisión sistemática es un proceso de revisión literaria que es de interés para la práctica, en base a unos criterios que han sido evaluados y estandarizados.

Una de las características de las revisiones sistemáticas es que son reproducibles y sistemáticas tratando de reducir la aparición de sesgos (Linares-Espinós et al., 2018). Las revisiones sistemáticas se sitúan a la cabeza de la práctica basada en la evidencia por ser objetivas y generar conclusiones entorno a un tema incluso cuando los resultados difieren. Autores como Sánchez-Meca (2010) usan el término sesgo e inciden en la importancia de la minimización de esta característica en las revisiones sistemáticas y los artículos que se estudian para ello, Es un aspecto que se tendrá en cuenta y que la RAE en su vigésimo tercera, lo define de la siguiente manera:

“Error sistemático en el que se puede incurrir cuando al hacer muestreos o ensayos se seleccionan o favorecen unas respuestas frente a otras.”

En conclusión, se puede comprobar en las diferentes definiciones de los autores sobre la revisión sistemática, que existe un consenso sobre el término de revisión sistemática pudiendo resumirse como: una investigación científica, reglada y estandarizada cuyo objetivo es analizar la literatura entorno a un tema concreto de una forma objetiva, eliminando sesgos y con el fin de aportar conocimiento a la práctica basada en la evidencia.

2.2. Educación Física y emociones

La EF se trata de un escenario propicio para el alumnado en el que por medio de una gran variedad de vivencias motrices puede desarrollarse íntegramente en su personalidad y

adquirir diversos aprendizajes (Parlebas, (2001) en Duran et al., 2014)

Moreno y Hellín (2007) comentan que la inclusión de la EF en el currículo, ocurre debido a la necesidad de incorporar conocimientos y destrezas que contribuyan a la mejora de la calidad de vida del alumno, así como en el desarrollo personal.

González-Cutre et al. (2011), en su artículo afirman lo siguiente:

Uno de los principales objetivos de las clases de Educación Física debe ser fomentar entre el alumnado la práctica de actividad física de forma regular. La Educación Física supone un medio excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas hacia la práctica físico-deportiva (p.679)

De igual manera Durán et al. (2014), establecen que la adolescencia se corresponde al proceso en el cual nos hacemos conscientes de las emociones y como se manifiestan en nosotros mismos (tándem sensación – emoción de Mujica-Johnson et al., 2018) destacando la diferencia entre lo que se percibe y la respuesta fisiológica). Durán et al. (2014) mencionan a Moreno-Murcia y Hernández (2009) para contextualizar a la EF en la ESO como un elemento favorecedor de crecimiento personal incluyendo programas emocionales positivos en su vivencia.

Esta vivencia se produce a través de la actividad física que se hace en EF. No toda la actividad física va a tener las mismas características por lo que Lavega et al. (2011), se sirven de la fundamentación de Parlebas (2001), el cual aprovecha la lógica interna y la teoría de sistemas y divide cuatro dominios que son (todos ellos con o sin competición):

- **Juegos psicomotores:** son juegos que ocurren sin interacción con cualquier otra persona y que sirven para el autodescubrimiento
- **Juegos cooperativos:** se refieren a los juegos en los que se colabora entre dos o más personas con un fin común.
- **Juegos de oposición:** juegos en los que se enfrentan dos rivales con distinto fin
- **Juegos de cooperación/oposición:** juegos de varios jugadores distribuidos en equipos que suelen estar relacionados con los deportes colectivos.

La EF se ha constituido en este estudio como el contexto en el que se analizan las emociones a través de diferentes dominios de acción motriz. Cada uno de los dominios puede afectar de diferentes maneras y va a ser la división a tener en cuenta para este trabajo.

2.3. Emociones

En lo que se refiere a emociones, es necesario partir de la aclaración que hacen Mujica-Johnson et al (2017) al citar a Mannino y Robazza (2004) mencionando que no existe un

acuerdo en la definición de emoción, pero sí que existe considerándolo como un fenómeno complejo que afecta a tres ámbitos, como son los procesos afectivos y cognitivos, los fisiológicos y el comportamiento.

García (2011), también habla de la complejidad que existe para la definición del término emoción. Se apoya en Martínez (2009) para explicar que son reacciones repentinas y temporales que se producen ante un estímulo externo.

Bisquerra (2003), habla de tres componentes de la emoción:

- **Neurofisiológico:** respuestas involuntarias del organismo que no se pueden controlar.
- **Comportamental:** comportamiento de un individuo ante una emoción que permite inferir la emoción que experimenta. Este se manifiesta a través de expresiones faciales o el lenguaje no verbal.
- **Cognitivo o vivencia subjetiva:** a veces este componente se denomina sentimiento y se trata de cómo percibe una persona dicha emoción.

Como se puede ver, estos tres componentes de la emoción tienen una gran relación con los dominios definidos por Marina (2005), en el apartado de educación emocional. Sin embargo, en este caso queda excluida la relación con lo social ya que no se constituye como parte de la emoción, sino de una característica social.

Por tanto, una emoción se constata como un estado del organismo que genera una alteración fisiológica compleja y que prepara para una respuesta estructurada. La emoción se genera por algún detonador interno o externo, o lo que es lo mismo, a través de una sensación percibida que puede variar entre las personas. (Bisquerra (2003); Mujica-Johnson et al., 2018)

Hemos tratado de definir el concepto de emoción y los componentes que tiene, sin embargo, no todas las emociones son iguales. Lagardera y Lavega (2011) utilizan la clasificación propuesta por Lazarus (1991, 2000) y Bisquerra (2000) que las dividen en tres tipos de emociones: positivas, negativas y neutras. En total establecen trece emociones y que son:

- **Emociones negativas:**
 - Ira
 - Miedo
 - Ansiedad
 - Tristeza
 - Vergüenza
 - Rechazo
- **Emociones neutras:**
 - Sorpresa

- Esperanza
- Amor
- Compasión
- Humor
- **Emociones positivas:**
- Felicidad
- Alegría

Sin embargo, desde una perspectiva más utilitarista, podríamos interpretar las emociones entre el bien y el mal en cuanto a si son positivas o negativas (las neutras se comportan como los dos tipos). Sin embargo, hay que tener en cuenta a Romero-Martín et al. (2017), cuando citan a Heineman (1999) que hace referencia a que las emociones positivas no tienen por qué ser las únicas que constituyan un aprendizaje, sino que las negativas ante situaciones adversas, lo pueden hacer también.

Las emociones se constituyen por tanto en tres grupos y tienen una característica de respuesta fisiológica que hace que aparezcan frente a un estímulo. Aunque se hayan dividido entre positivas o negativas, en este documento se lleva a juicio el beneficio de una o de otra, lo que se lleva a cabo es el conocimiento del tipo de emoción que se presenta ante un estímulo externo conocido.

2.4. Educación emocional

La educación emocional se justifica como una forma de complementar la educación formal de la escuela y así evitar comportamientos de riesgo (Bisquerra, 2003). La educación emocional, se corresponde con una innovación educativa y genera una serie de conceptos que deben ser tenidos en cuenta: la inteligencia emocional y competencia emocional. Todo ello va de la mano de la emoción.

Álvarez et al. (2000) por su parte utilizan la definición de (Bisquerra, 2000) y que dice:

Entendemos por educación emocional a un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano (p.587).

Ellos mismos en su artículo determinan ocho objetivos de la educación emocional que se corresponden a la identificación emociones propias y de los demás, control y desarrollo de las emociones, desarrollo de la inteligencia emocional, competencia emocional, la automotivación y de actitudes positivas hacia la vida.

El concepto de educación emocional está muy extendido dentro de la comunidad científica aceptando la definición de Bisquerra (2000), citada anteriormente. Bisquerra y Pérez (2012) definen la educación emocional de la misma manera. Además, destacan que

es una forma de prevención primaria inespecífica debido a que es extensible a multitud de campos y como comentaban anteriormente Álvarez et al. (2000) sirve de modo preventivo para la aparición de comportamientos de riesgo.

Los contenidos de desarrollo en la educación emocional, los expone Bisquerra (2005), que determina que van a depender del tipo de persona a la que se eduque (ya que depende de variables como la edad). El marco conceptual de las emociones que incluye el concepto de emoción es uno de ellos, pero habla prioritariamente de competencias emocionales y que las divide en:

- **Conciencia emocional:** se trata del conocimiento de las propias emociones y de las emociones del resto
- **Regulación de las emociones:** lo caracteriza como la competencia más esencial y se trataría de la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, es decir, del control emocional.
- **Motivación:** la motivación se encuentra íntimamente ligada a la emoción ya que establece que sin emoción no se consigue la motivación (entendida en este caso como una emoción positiva)
- **Habilidades socio-emocionales:** se tratan de esas competencias que facilitan y permiten la relación con los demás. Es a través de ellas que se constituye un clima social favorable.
- **Emoción y bienestar subjetivo:** se trata de la reflexión sobre el bienestar para conseguir llegar al bienestar subjetivo (bienestar y felicidad) de cada uno.
- **Flow:** o también definido como fluir que constituye un contexto que permite establecer acciones para llegar al bienestar.

Por su parte, Marina (2005), habla de los fenómenos afectivos desde una perspectiva dicotómica basada en el bien y el mal relacionado con los valores (placenteros-dolorosos).

En este caso, habla de la afectividad y la relaciona con tres dominios:

- **Nivel apetitivo, tendencial, motivacional:** este dominio se trata sobre aquello que nos lleva a la acción “el deseo”. En este sentido, se trata del placer y bienestar.
- **Nivel sentimental:** se trata de aquello que se siente, la emoción en si misma (miedo, satisfacción). Se trata de la respuesta generada tras el primer nivel.
- **Nivel de los vínculos afectivos:** entendido como las relaciones afectivas y de motivación que se producen entre las distintas personas.

Existe una clara relación entre lo descrito por estos dos autores, diferenciándolos en competencias o dominios. Todo esto permite acercar al tema que ocupa este trabajo. La

educación emocional constituye un elemento importante para completar el aprendizaje del alumnado como persona en su globalidad y para facilitar la adquisición del conocimiento.

El elemento básico de la educación emocional es la emoción. Las competencias y desarrollos se van a tratar de los elementos que queremos conocer con esta temática. Siguiendo a Bisquerra (2005), este trabajo se enmarcaría dentro de las competencias de motivación y emoción y bienestar ya que el objetivo está enmarcado en estas dos competencias.

3. Objetivos

El objetivo principal que se ha desarrollado en este trabajo fin de máster es:

Investigar qué variables influyen en la aparición de las emociones percibidas por los alumnos en las clases de EF.

El objetivo principal del estudio genera unos objetivos específicos:

- Identificar las investigaciones realizadas en la última década (2010 – 2019) que incluyan variables que afectan a las emociones en EF en la ESO.
- Conocer las variables que tienen incidencia en las emociones en EF.
- Comprender las variables del aula que afectan a las emociones en clases de EF.
- Aprender cómo generar un clima de aula positivo en EF a través de la evidencia científica para mejorar la calidad de las enseñanzas.
- Establecer futuras líneas de investigación a desarrollar relacionadas con esta temática.

4. Metodología

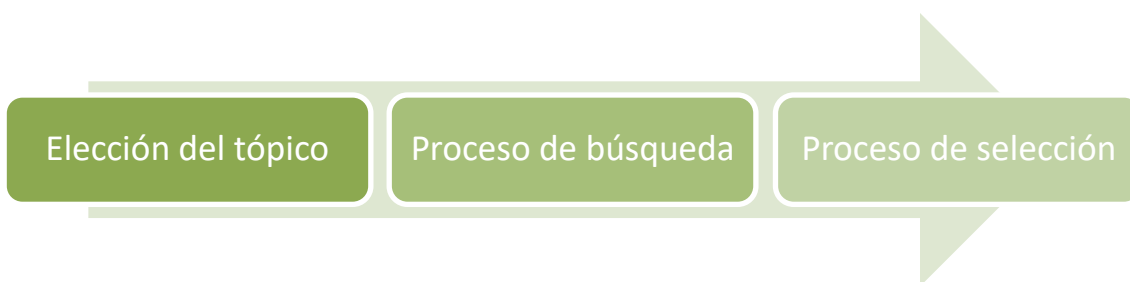
El método utilizado para la realización de este trabajo es una revisión sistemática cualitativa. La revisión sistemática cualitativa se definía como una investigación científica reglada que tenía como fin analizar la literatura entorno a un tema. Se trata de un método avalado por la ciencia y que dota de rigor científico y objetividad a las revisiones sistemáticas frente a las revisiones narrativas Urrútia y Bonfill (2010).

Siguiendo a estos dos autores, se decidió realizar la revisión sistemática en base a la declaración PRISMA, que se trata de una guía para dotar de objetividad a las publicaciones que utilicen como metodología una revisión sistemática cualitativa o cuantitativa. Esta se publicó con el fin de revisar y ampliar la declaración QUOROM Hutton et al., (2016)

Siguiendo la declaración PRISMA y como se puede ver en el marco teórico, la revisión sistemática es un proceso de búsqueda y análisis de publicaciones científicas para lo cual, se estableció un procedimiento de ejecución (cada uno de ellos se explica más adelante):

- elección del tópico
- proceso de búsqueda
- proceso de selección

De los tres pasos que se realizaron en esta revisión sistemática (se puede ver un esquema en la figura 2), para la elección del tópico, se decidió utilizar una metodología que se incluye dentro de la declaración PRISMA expuesta por Hutton et al. (2016) Esto se basa en el acrónimo PICO y Linares-Espinós et al. (2018) lo incluyen como uno de los pasos específicos a la hora de realizar una revisión sistemática.



*Figura 2. Proceso llevado a cabo en esta revisión sistemática

4.1. Elección del tópico

Como se ha comentado en el apartado anterior, se utilizará el acrónimo PICO para la selección del tópico, ya que ayuda a plantear el resto de elementos de la revisión sistemática.

Esta fórmula también aparece en el artículo de Urrútia y Bonfill (2010), para el

establecimiento de objetivos. Cada una de las letras de este acrónimo significan: Patients (población de estudio), Intervention (intervención), Comparison (comparación de la intervención), Outcomes (resultados) y Study design (diseño del estudio). Linares-Espinós et al. (2018) no contemplan el diseño del estudio, aunque en este documento se ha decidido incluir al guiarse bajo la declaración PRISMA. Los diferentes apartados se explican a continuación:

- P: Al enmarcarse esta revisión en el máster de profesorado de EF de secundaria, es lógico que la población de estudio sean alumnos de ESO y bachillerato. Para facilitar la adaptación fuera de España y poder investigar los artículos relacionados con cualquier país, se toma como referencia las edades comprendidas de los doce a los dieciocho años.
- I: se analizará las variables que afecten a las emociones del alumnado.
- C: se van a comparar los diferentes tipos de emociones de los artículos y cómo han influido las diferentes variables sobre la emoción del alumnado.
- O: se va a contemplar como resultado aquellos datos que los artículos reporte de carácter emocional sean numéricos o cualitativos y que sean dependientes de una variable concreta.
- S: para catalogar los diseños de los estudios se utilizará la clasificación expuesta de Rosário et al. (2014) que clasifican las revisiones en base a Higgins y Green (2011) y las dividen en revisiones, estudios descriptivos e investigaciones experimentales, cuasiexperimentales y cualitativas.

La revisión bibliográfica de Bermúdez y Sáenz-López (2019) se plantea la pregunta del efecto que tendría la familia en la educación emocional. Esta variable externa que se plantea, junto a la afirmación de que la emoción es el elemento más básico de la educación emocional, apoyan el tópico de investigación de este trabajo.

4.2. Proceso de búsqueda

El proceso de búsqueda y selección (que se comenta más adelante) se ha tratado de realizar de la forma más reglada posible. Para la búsqueda, se han seleccionado las bases de datos Web Of Sciences (WOS) y Scopus, por considerar que ambas contienen un gran número de aplicaciones bibliométricas y cuantitativas como afirma respecto a la primera Bermúdez y Sáenz-López (2019). Además, la propia página web que da acceso a las mismas desde el gobierno de España las anuncia de la siguiente manera:

“La Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología FECYT, gestiona

las licencias de las dos principales bases de datos mundiales de referencias bibliográficas y citas de publicaciones periódicas Web of Science, propiedad de Clarivate Analytics y Scopus, propiedad de Elsevier.”

También, la base de datos WOS, permite el acceso a la base de datos Scielo desde la misma plataforma, permitiendo un trabajo más enriquecido.

En cada una de ellas, se ha seguido el siguiente proceso para la búsqueda de artículos:

WOS: (búsqueda realizada el 25 de abril de 2020).

1. Se limita los artículos de 2010 a 2019.
2. Se buscan en todas las bases de datos.
3. Los descriptores utilizados son: “physical education” (Título) y “emotion” (Tema). Se ha acompañado con el operador booleano AND (Con estos filtros se obtuvieron 231 documentos).
4. Se han aplicado los siguientes filtros:
 - a. Bases de datos: colección principal de Web Of Science y Scielo (123 documentos).
 - b. Idiomas: inglés y español (115 documentos).
 - c. Acceso abierto (55 documentos).
 - d. Tipo de documento: artículo (49 artículos).

Scopus: (búsqueda realizada el 25 de abril de 2020)

1. Descriptores utilizados: “physical education” y “emotion”. Se ha acompañado con el operador booleano AND (294 documentos).
2. Se ha limitado de 2010 a 2019 (208 documentos).
3. Se aplican los siguientes filtros:
 - a. Idiomas: inglés y español (181 documentos).
 - b. Tipo de documento: artículo (157 artículos).
 - c. Acceso abierto (46 artículos).

4.3. Proceso de selección

Finalmente, en base al proceso de búsqueda se obtuvo un total de 95 artículos que podían ser elegibles para la investigación. Sin embargo, no todos iban a ser útiles ni estar acorde a los requerimientos de esta revisión. Previo a la iniciación de la búsqueda, uno de los aspectos que más preocupaba era el riesgo de sesgo, aspecto que se solventa al utilizar bases de datos científicas y reconocidas a nivel mundial, así como por el gobierno.

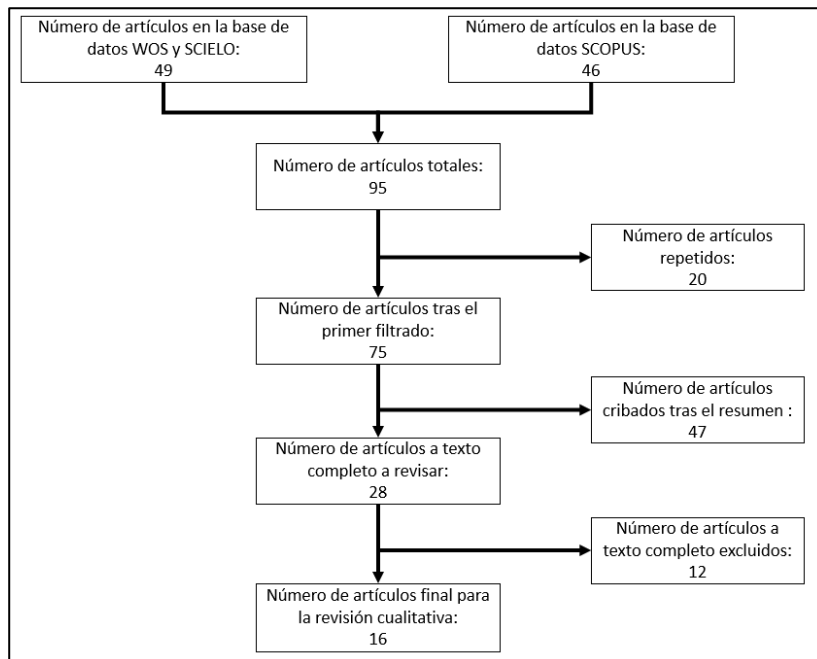
De los noventa y cinco artículos anteriores que se habían encontrado, se procedió a eliminar de la muestra los artículos que se encontraban repetidos, descartándose un total

de 20. Previo a la búsqueda, se establecieron un total de cuatro criterios de exclusión que se aplicaron a los 75 artículos restantes. Estos criterios de exclusión, se extraen en base a la formulación del tópico y son cuatro:

1. No es un artículo realizado en la asignatura de EF.
2. El grupo de estudio no es alumnado de ESO o bachillerato (12 a 19 años).
3. El artículo es una validación de herramientas de medición emocional.
4. No existe ningún resultado de corte emocional.

Este primer filtrado se realizó a través de los títulos y los resúmenes, quedando apartados un total de 47 artículos y se procedió a la revisión a texto completo de los 28 artículos que generaban dudas o suponían una inclusión asegurada.

Tras realizar todo el proceso de selección, finalmente, de los 28 artículos que generaban algún tipo de duda, se seleccionaron un total de 16 artículos excluyendo otros 12 por no cumplir con los criterios de selección. Este proceso, queda detallado en la figura 3 a través de un diagrama de flujo.

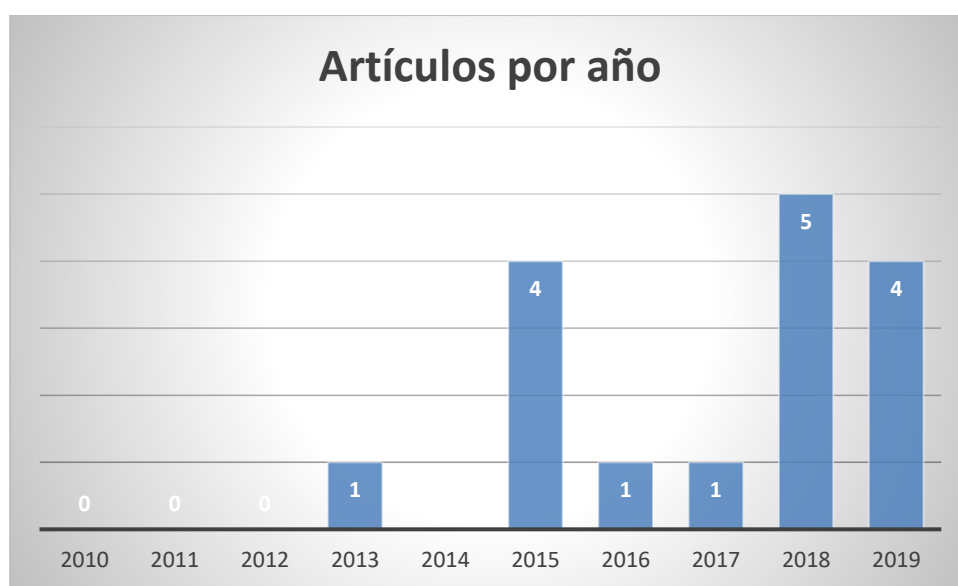


*Figura 3. Diagrama de flujo sobre el proceso de selección de artículos.

5. Resultados

La muestra final se ha compuesto de dieciséis artículos, que se ha considerado como artículos que se ajustaban a los criterios de selección en base a lo expuesto anteriormente, en el apartado de metodología, dentro del proceso de selección.

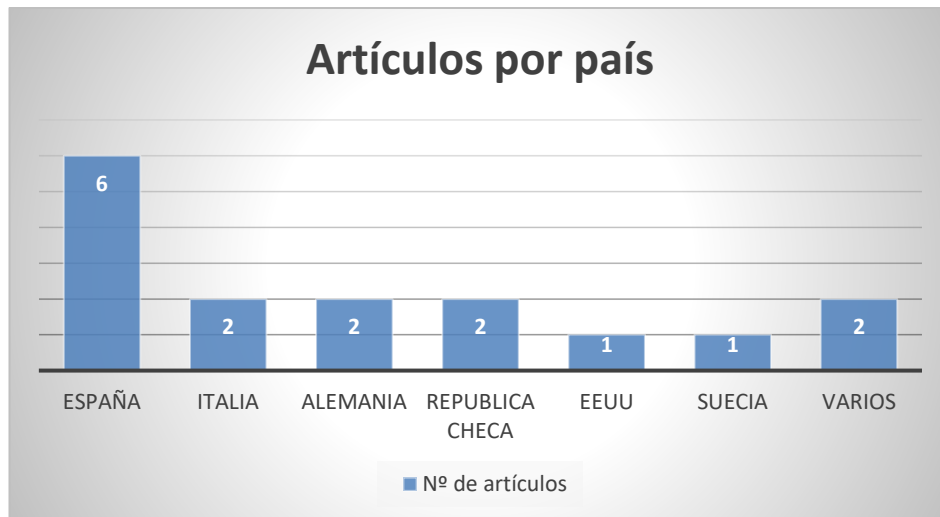
En estos dieciséis artículos, como se muestra en la figura 4, de toda la muestra analizada, los artículos se concentran principalmente en los últimos cinco años (de 2015 a 2019). Esta situación demuestra que el aumento del número de publicaciones científicas en este campo es mayor, al obtener una mayor cantidad de artículos elegibles.



*Figura 4. Artículos analizados por año.

Aun así, estos datos hay que tomarlos de forma prudente ya que el estudio que aquí se presenta se ha reducido a un grupo de artículos muy concreto (artículos que estudien alumnos de la ESO) pudiendo variar notablemente a lo largo de los años como ocurre en comparativa con los años 2016 y 2017. Si que se puede evidenciar que ha sido más notable esta evolución en el último lustro.

Otro de los aspectos que resaltan de la muestra final analizada es su procedencia. El país donde más artículos se han analizado en nuestra muestra es España, viendo una notable diferencia con el resto de países. La categoría “*varios*”, hace referencia a los artículos de los cuales se desconoce el país donde se ha realizado (o no se detalla o no es específico a un país) o que se ha realizado la investigación en varios países y continentes. Estos datos contrastan con los mostrados por Mujica-Johnson et al. (2018) que determinan que la mayoría de los artículos de investigación sobre la educación emocional, se localizan en España.



*Figura 5. Artículos analizados por país

El análisis de los estudios presenta grandes diferencias en las variables de estudio, correspondiéndose cada una de las emociones a diferentes grupos de variables que no se pueden relacionar entre sí. Para ello, se ha dividido la discusión en cuatro grupos de creadores de emociones.

Estos campos que incluyen los resultados de los diferentes artículos son: el entorno, la motivación, el contenido o tarea, las características demográficas, el modelo de enseñanza y el componente histórico.

Los artículos analizados incluyen diferentes variables analizadas que se corresponden a diferentes grupos por lo que se pueden incluir en varias categorías, de esta manera, el número total de artículos que se referencia en cada una de las categorías es:

- Entorno: 8 artículos
- Contenido: 8 artículos
- Características demográficas: 7 artículos
- Metodología: 6 artículos
- Componente histórico: 2 artículos

Se ha tratado de unificar el contenido que se determina en cada uno de los artículos, pero presentan diferencias de medición a causa de los instrumentos utilizados o analizados por lo que se ha tratado de evitar esta problemática gracias a la metodología cualitativa utilizada en este estudio.

Más adelante, se muestra una tabla con el resumen de los artículos en base a su objetivo, diseño, población de estudio, instrumentos y aportaciones. Hay que tomar con cautela las aportaciones de dichos artículos ya que pueden no corresponderse a artículos específicos sobre las variables que inciden en las emociones, pero, sin embargo, sí que hacen

referencia a las mismas dotándolas de un gran valor para este documento y postulándolos como elegibles para esta revisión. A continuación, se hace un breve resumen de cada uno de ellos para conocer de forma pormenorizada los resultados que han obtenido.

En el artículo de Webster et al. (2013) se trató de establecer diferentes niveles de aprendizaje afectivo descubriendo que la EF (al menos en Estados Unidos) está concebida para los chicos que practican deporte fuera de la escuela, reportando las chicas peores resultados afectivos. De igual manera, establece claras diferencias entre las tipologías de alumnos que dispone la escuela.

Durán et al. (2015) estudiaron el efecto de 5 variables en la intensidad emocional en los juegos deportivos, obteniendo que el juego sociomotor con adversario y sin competición era el que generaba emociones positivas de mayor intensidad. En esta misma línea se situaba el artículo de Lagardera et al. (2018) que exponen la metodología cualitativa que habían desarrollado, encontrando que las variables que recibían una mayor cantidad de comentarios eran el tiempo interno (relacionado con la victoria o derrota) y las relaciones internas (referencia a la cooperación o al adversario).

Se han analizado dos artículos relacionados con alumnos ciegos y sordos. Kurková (2015) analizó las emociones de estos alumnos en dos tipos de escuela, encontrando aspectos positivos y negativos en ambas concluyendo la inclusión como un hecho importante en el estado emocional de estos alumnos. Por otro lado, Kurková (2018) analizó las actitudes de los alumnos diferenciando por género, pero no encontró en su estudio diferencias significativas entre los diferentes grupos.

Sawicki y Görner (2018) hacen una comparación en la percepción de las emociones teniendo en cuenta la edad y el género. En este artículo, concluyen que lo perciben de una manera similar, sin embargo, los alumnos más jóvenes independientemente de su sexo lo perciben con mayor intensidad que sus compañeros más mayores. En el caso del sexo concluyen que los chicos tienden a percibir más emociones negativas que las chicas.

Trigueros et al. (2019) no analizaron de forma específica las variables incidentes en las emociones, sin embargo, se exponen resultados favorables entre la relación de la inteligencia emocional y la aparición de emociones positivas y se convierte en parte de la cadena de aprendizaje del alumnado. Lo mismo ocurre con el artículo de Trigueros et al. (2019) donde la variable principal de estudio es el mindfulness. Aun así, se exponen también resultados esclarecedores con la relación entre el propio mindfulness y las emociones, así como con las necesidades psicológicas básicas

Autor/Título	Diseño	Objetivo	Muestra	Instrumentos	Aportaciones
Webster, C. A., Mindrila, D. & Weaver, G. (2013). Affective learning profiles in compulsory high school physical education: an instructional communication perspective.	Investigación experimental	Determinar un tipo de aprendizaje basado en el afecto de dos niveles de estudiantes de ESO en el marco de la EF desde una perspectiva comunicativa educativa.	- 636 alumnos de 5 escuelas de Carolina del sur. El 44% son chicos y el 56% chicas.	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario demográfico - Una versión modificada de: State Motivation Scale - Una versión modificada de: Frymier and Shulman's Communication of Content Relevance Scale - Perceived Class Relevance Scale - Una versión modificada de: Affective Learning Scale - Una versión modificada de: scale of intentions to be physically active 	El estudio concluye con su importancia significativa al demostrar la posibilidad de poder crear subgrupos en las clases de EF a través de análisis cluster y el análisis de clases latentes combinado con los datos demográficos.
Duran, C., Lavega, P., Salas, C. Tamarit, M. & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional	Descriptivo – Correlacional	Se pretende examinar la predicción de las emociones positivas, negativas o neutras en base a las variables de dominio de acción motriz, la competición, el género y el historial deportivo. Se valorará la intensidad emocional de las mismas.	- 220 alumnos de ESO y bachiller: 101 chicos y 119 chicas de los 12 a los 17 años de cinco centros de Valencia y Cataluña	- Cuestionario Games and Emotions Scale (GES)	Las emociones positivas con mayor intensidad son las del dominio sociomotor y sin resultado. Los juegos de competición tienen predisposición a generar emociones negativas, agravadas en el caso de que tengan historial deportivo previo. Si existe adversario, se expone como una figura enfatizadora de emociones. En general el juego se suscita como un generador de emociones, siendo más intensas si son positivas.
Kurková, P. (2015). Emotions in the physical activities of Czech students who are deaf or hard of hearing in general and special education	Descriptivo – Correlacional	El objetivo fue comparar las reacciones emocionales en la EF de estudiantes ciegos y sordos en condiciones de la escuela general y de las escuelas específicas para este alumnado incluyendo a sus compañeros oyentes.	<ul style="list-style-type: none"> - 7 alumnos ciegos y sordos de escuelas generales de siete centros diferentes - 125 alumnos de escuela general - 32 alumnos ciegos y sordos de tres escuelas para ciegos 	- Dimensions of Emotional Reactions in Physical Education	Se comprueba que la inclusión de alumnos ciegos y sordos en las escuelas generales con la implementación de tecnologías y ayudas específicas, suponen un efecto positivo en la actitud de este alumnado en su desarrollo.
Monguillot, M. González, C. Zurita, C., Almirall, Ll. & Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física.	Investigación experimental	Análisis de la utilización de la gamificación y las TIC en EF para el desarrollo de conductas saludables	<ul style="list-style-type: none"> - Tres profesores de EF de tres centros educativos de Barcelona - 99 alumnos de 2º de la ESO 	<ul style="list-style-type: none"> - Observación participante - Cuestionario ad hoc - Entrevista grupal 	Consolida la gamificación como una estrategia de aprendizaje que favorece la motivación y el interés. Además, los retos que enfatizan el componente emocional se han visto como uno de los preferidos por el alumnado en la UD, seguido de la cooperación con sus compañeros.
Bortoli, L.; Bertollo, M.; Vitali, F.; Filho, E.; & Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education.	Descriptivo	Analizar el efecto del clima ego o clima tarea en la percepción del clima del aula y los estados psicobiosociales de los alumnos con la EF como herramienta.	- 112 alumnas de entre 14 y 15 años de dos escuelas del noreste italiano.	<ul style="list-style-type: none"> - Una versión italiana de: Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire - Una versión italiana de: Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire - Psychobiosocial States questionnaire 	A través de la metodología TARGET, se comprueba que la orientación a la tarea en el alumnado, genera emociones más placenteras y estados psicobiosociales más relajados. De forma opuesta ocurre con las negativas y placenteras. El caso contrario aparece en el clima ego, genera estados menos placenteros y va en contra de los placenteros.
Sevil, J., Abós, A.; Generelo, E.; Aibar, A. & Garcia-Gonzalez, L. (2016). Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education	Descriptivo – Correlacional	Analizar la asociación entre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y la actitud en diferentes unidades didácticas	- 84 alumnos de 4º de la ESO: 39 chicos y 45 chicas	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en EF - Escala de Predisposición hacia la EF (dos factores) 	En este artículo, se resaltan varios resultados. Las unidades didácticas (UD), de fútbol sala y rugby, presentan mayor grado de actitud afectiva con la percepción de competencia. En la UD de acrosport ocurre con la autonomía. Por ello, se establece que, en función del

*Figura 6. Tabla resumen de los artículos analizados

					contenido, sería adecuado atender a la variable psicológica que va a afectar de forma directa a la actitud afectiva.
Bortoli, L.; Bertollo, M.; Filho, E.; di Fronso, S. and Robazza, C. (2017) Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls.	Descriptivo	Examinar el efecto de diferentes climas en el aula en los estados psicobiosociales y de motivación autodeterminada en las alumnas.	- Estudio 1: 184 chicas entre 14 y 15 años. - Estudio 2: 70 chicas entre 14 y 15 años	- Estudio 1: una versión italiana de: Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire, Psychobiosocial States questionnaire y Situational Motivation Scale - Estudio 2: una versión italiana de Teacher-Initiated Motivational Climate in Physical Education Questionnaire, Psychobiosocial States questionnaire y Situational Motivation Scale	El texto encuentra datos de la relación existente entre la percepción del clima motivacional de los alumnos, los estados emocionales y la motivación autodeterminada. De igual manera se ha encontrado que la manipulación de las dimensiones TARGET generan climas motivacionales e influencia en las emociones y los estados motivacionales.
Monguillot, M.; Gutert, M. & González, C. (2018). TPACKPEC: diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en EF.	Cualitativo	Descubrir los elementos clave para el diseño de situaciones de aprendizaje basada en TIC en EF	- Tres docentes de cuatro centros de Barcelona	- Focus group - Observación participante - Cuestionario para el alumnado y profesorado	Se establece que las emociones debe ser una dimensión más de la personal, teniéndose en cuenta por la importancia que tiene a la hora de adquirir aprendizajes las mismas. Se le dota de un valor elevado y se tiene en cuenta en su elaboración.
Kurková, P. (2018). Attitudes of Czech pupils who are deaf or hard of hearing towards physical education classes: A comparison of gender differences	Descriptivo – Correlacional	El objetivo fue analizar las diferencias actitudinales de alumnos ciegos y sordos por géneros.	- 86 alumnos ciegos y sordos, entre los 11 y los 17 años: 56 niños y 30 niñas.	- Un cuestionario estructurado y no estandarizado	Se detecta, aunque existen diferencias con otros estudios, que las chicas perciben emociones positivas mayores que los alumnos. Se encuentra que, frente a la cancelación de la clase de EF, los alumnos de mayor edad muestran más emociones neutras, acusado por la disminución de la diversión por el movimiento con la edad.
Sawiicki, Z. & Görner, K. (2018). Emotional states of German high school students during physical education classes – gender and age comparison	Descriptivo – Correlacional	Ver las emociones positivas y negativas de los alumnos alemanes valorando su edad y sexo.	- 502 alumnos de secundaria en dos grupos: - Grupo 1: 221 alumnos (114 chicas y 107 chicos) de 13 y 14 años - Grupo 2: 281 alumnos (147 chicas y 134 chicos) de 17 y 18 años	- The PANAS (Positive and Negative Affect Schedule)	El artículo no encuentra diferencias principales entre las formas de percepción entre los distintos géneros o edades. Sin embargo, sí que encuentra alguna relación con la intensidad en la que se perciben dichas emociones según estos mismos datos.
Lagardera, F.; Lavega, P.; Etxebeste, J. & Alonso, J. I. (2018). Metodología cualitativa en el estudio del juego tradicional	Cuasiexperimental	Enseñar el diseño y estrategias seguidas para el análisis cualitativo de las emociones generadas en diferentes dominios de acción y con diferentes características.	Alumnos de educación primaria, secundaria, bachillerato y universidad	- Cuestionario GES modificado (inclusión de texto narrativo)	Ha constatado que la metodología cualitativa expuesta en el artículo, ha permitido constatar con coherencia las experiencias emocionales de los alumnos. Se ha postulado este tipo de investigación como una gran contribución al desarrollo del bienestar emocional
Mujica, F. N.; del Carmen, N. & Canepa, P. I. (2018). Emotional education in the subject of physical education: critical analysis of the positive or negative value of emotions.	Revisión	Análisis de la teoría del bienestar subjetivo desde un enfoque histórico-cultural	El valor de las emociones positivas y negativas	No se especifican	Expone la necesidad de plantear la aparición de las emociones en el aula desde una perspectiva constructivista. Además, expone la necesidad de plantear las emociones desde el ámbito de la suma a un ámbito educativo y no por el simple hecho de recibir placer a través de las emociones (positivas)

*Figura 6. Tabla resumen de los artículos analizados

Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights	Cualitativo	Investigar las experiencias emocionales del alumnado.	- 12 alumnos de noveno y décimo grado (entre 14 y 18 años): 6 chicos y 6 chicas.	- Entrevista elaborada ad hoc.	Se ciernen finalmente sobre cuatro detonantes diferentes de las emociones en el aula, siendo la variabilidad de cada una resultante en la emoción que aparece. Estas son el atractivo de la tarea, la pertenencia social, percepción de competencia y autonomía. Como ejemplo se suscita la teoría de las necesidades básicas para la consecución de la motivación intrínseca.
Trigueros, R.; Aguilar-Parra, J. M.; Cangas, A. J.; Bermejo, R.; Ferrandiz, C. & López-Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents	Investigación experimental	Análisis en EF la inteligencia emocional en el estado emocional, la motivación intrínseca y la resiliencia en los alumnos de ESO, así como el rendimiento académico y la intención de ser físicamente activos	- 615 alumnos de ESO entre 14 y 19 años: 318 chicos y 297 chicas de varios colegios de una provincia española	- Una versión española de: Emotional Intelligence Scale in PE - Questionnaire on Emotional State in PE - Scale on Resilience in PE classes - Una versión española de: Perceived Locus of Causality Revised - Self-determination index - Una versión española de: Intention to Be Physically Active - Notas del alumnado	Se descubre que existe una relación de influencia de inteligencia emocional sobre las emociones positivas y de forma negativa sobre las negativas. Estas emociones negativas, se ha descubierto que ejercen una influencia negativa sobre la resiliencia y la automotivación. Estas dos últimas lo hacen sobre el rendimiento académico y la adopción de hábitos de realización de actividad física.
Trigueros, R.; Cangas A. J.; Aguilar-Parra J. M.; Álvarez, J. F. & García-Más, A. (2019). No More Bricks in the Wall: Adopting Healthy Lifestyles through Physical Education Classes.	Descriptivo – Correlacional	Basado en hipótesis: - El apoyo a la autonomía predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB) - La satisfacción de las NPB predecirá la aparición del mindfulness - El mindfulness generará emociones positivas - Las emociones positivas provocarán motivación intrínseca en EF - La motivación intrínseca en el aula provocará motivación intrínseca en la práctica de actividad física en el aula. - La motivación intrínseca en la práctica de actividad física en el aula provocará un aumento de la intención de ser físicamente activo.	- 606 alumnos de secundaria: 323 chicos y 283 chicas de los 13 a los 19 años de dos institutos de Almería.	- Una versión española de: Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings - Una versión de: Psychologically Controlling Teaching Scale - Una versión de: Basic Psychological Needs in Physical Education Scale - Una versión de: Frustration of Psychological Needs Scale - Una versión de: Mind-w Questionnaire - Una versión de: State Mindfulness Scale - The Scale of Emotional States in Physical Education - Una versión de: Perceived Locus of Causality-Revised - Self-determination Index - Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire - Self-determination Index - Una versión de: Intention to be physically active scale	El estudio demuestra que la satisfacción de las NPB, provoca la aparición de aspectos del mindfulness como la concentración y por tanto la aparición de emociones positivas. Por el contrario, la desconcentración infiere emociones negativas. En aquellas personas que parecen más próximas al mindfulness, el artículo relata como aceptan esas emociones tanto positivas como negativas y no provocan climas de retroalimentación frente a esas emociones negativas.
Barker, D.; Nyberg, G. & Larsson, H. (2019): Joy, fear and resignation: investigating emotions in physical education using a symbolic interactionist approach.	Investigación experimental	Analizar las emociones de forma cualitativa en un entorno de interacción entre distintos grupos.	- Tres clases de noveno grado de EF - Un grupo de universitarios para la docencia en EF - Un grupo de educación de entrenadores	- Entrevista ad hoc - Diario personal - Grabación en video (Observación participante)	Se expone como elemento clave detectado ante la creación de nuevas dimensiones afectivas del aprendizaje, el uso de las emociones como elemento comunicador combinado con las identidades, los objetos de aprendizaje y otros factores del contexto social.

*Figura 6. Tabla resumen de los artículos analizados

En el estudio de Leisterer y Jekauc (2019) se investigó las experiencias emocionales en EF y encontraron cuatro áreas de intervención sobre las emociones. Estas cuatro son la autonomía, la percepción de competencia, las relaciones sociales y el atractivo de la tarea. Pone de manifiesto la relación entre las emociones percibidas desde primaria a secundaria e incide en la utilización del método TARGET.

Bortoli et al. (2015) trataron de conocer la percepción del clima del aula del alumnado a través de la creación de climas tarea y clima ego con la modificación de las áreas TARGET. Obtuvieron que las emociones más positivas se producían en el clima tarea. Siguiendo la metodología de las áreas TARGET. Bortoli, et al. (2017), estudiaron el efecto del clima ego y clima tarea en la percepción de estados psicobiosociales en chicas. En este estudio encuentran una fuerte relación entre la utilización de un clima u otro al principio y los estados psicobiosociales finales. Se postula el clima tarea como el más beneficioso para estados más placenteros en el alumnado.

En una línea similar a las anteriores Sevil et al. (2016) analizaron la importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas para la predisposición del alumnado a los diferentes contenidos. En el análisis a la actitud afectiva se encuentran interesantes resultados que varían en función del contenido aplicado. Esta actitud afectiva se genera por diferentes detonantes en función del contenido.

Mujica-Johnson et al. (2018) realizan una revisión narrativa en la que discuten sobre el concepto que ha recibido las emociones en la EF. Plantean la necesidad de adoptar una perspectiva constructivista en la que no todas las emociones significan lo mismo. Se discute sobre la percepción del bienestar subjetivo, y concluyen la dependencia de las emociones a una relación entre la edad y la realidad. De igual manera, exponen el juego sociomotriz como el más beneficioso para las emociones de corte positivo.

Finalmente, en lo que se refiere a las emociones en EF con inclusión de las TIC, nos encontramos en primer lugar el artículo de Monguillot et al. (2015). En el encuentran una muy buena valoración del trabajo emocional de los alumnos y el profesorado con unidades didácticas de este tipo. Destacan que la sorpresa es la emoción que hace atractiva a la unidad didáctica y que se hace importante el desarrollo del autocontrol emocional. Monguillot et al. (2018) también dotan de gran importancia el aspecto emocional en las unidades didácticas que incluyen las TIC. En su artículo han encontrado que la sorpresa fomenta la motivación y el aprendizaje del alumnado y que parte del trabajo en equipo.

Finalmente, el estudio de Barker et al. (2019) trató de analizar las emociones en EF desde una perspectiva interaccionista. Se analizan tres imágenes asociadas a tres emociones

captadas en las interacciones del aula. Tras su análisis, encontraron una clara relación entre la predisposición al aprendizaje y las emociones percibidas, así como efectos de contagio emocional entre alumnos del mismo grupo.

6. Discusión

Como se ha comentado anteriormente en este documento, se decidió realizar una división de los campos en los que se movía cada artículo con el fin de facilitar su comprensión y discusión.

6.1. Entorno

El concepto de entorno que se discute en este apartado tiene unas características muy amplias. Kurková (2015), describe la importancia que tiene el entorno en alumnos con características especiales (en este caso alumnos con diferentes grados de ceguera y pérdida auditiva), ya que, a pesar de no encontrar diferencias significativas entre las emociones percibidas por alumnos en escuelas especiales o generales, aparecen mayores emociones positivas en alumnos de escuelas especiales. A pesar de esto, los alumnos que se encuentran en escuelas generales ven la asignatura más motivante que los alumnos de escuelas especiales. Kurková (2018), reafirma esta situación poniendo las escuelas especiales como un aspecto a tener en cuenta en la influencia en las emociones.

Bortoli et al. (2015) por su parte, habla del clima del aula dividiendo el clima ego y el clima tarea a través de la aplicación de la metodología TARGET. Encontraron que un clima en el aula orientado hacia la competencia motriz y no hacia la consecución del rendimiento, generaba emociones de corte positivo frente a las negativas que generaba el clima ego. Bortoli et al. (2017) llegaron a la misma conclusión, observando, además, que la utilización de un clima ego tras el clima tarea tenía efectos muy perjudiciales en las emociones percibidas por el alumnado. De forma menos acentuada ocurría cuando se generaba un clima de rendimiento en el aula y posteriormente un clima hacia la mejora personal.

En otras palabras, Lagardera et al. (2018) concluyen en la importancia de crear climas y atmósferas en el aula adecuadas para el alumnado indicando la necesidad de comenzar por desarrollos motrices previos a cualquier competición con el fin de mitigar las emociones negativas que se puedan derivar de la falta de competencia motriz. Además, añaden la existencia del efecto contagio de las emociones en el aula. Siguiendo la misma línea, Leisterer y Jekauc (2019) indican la importancia que tiene una atmósfera positiva en las relaciones sociales del alumnado. Estas relaciones sociales las establece como un generador de experiencias en el aula. Estas experiencias en el aula causadas por las relaciones sociales pueden ser positivas o negativas, como muestran Barker et al. (2019) en su intervención interaccionista al descubrir el efecto generador de predisposición en

las charlas con los alumnos.

En contra posición, Sevil et al. (2016), en los contenidos que han analizado, no encuentran ninguna relación entre las relaciones sociales y la actitud afectiva.

6.2. Contenido

El campo contenido, se hace referencia a la tipología de tarea que se aplica en el estudio y el contenido del mismo que se ha relacionado. Empezando por el artículo de Barker et al. (2019) el contenido desarrollado se ha tratado de una unidad didáctica de monociclo. En el artículo esclarece que la elección de la tarea y su complejidad motriz, ha generado emociones de resignación y miedo (emociones de corte negativo).

Por otro lado, Sevil et al. (2016) analizan la actitud afectiva en tres unidades didácticas con contenidos diferentes. Finalmente, obtuvieron como resultado valores relacionados de forma positiva con la actitud afectiva, sin embargo, estos valores dependían del contenido llevado a cabo. De esta manera, las unidades didácticas de rugby y fútbol sala dependían de la percepción de competencia para su consecución. En el caso de la unidad didáctica de acrosport, dependía de la variable autonomía al igual que lo hacía la unidad didáctica de fútbol sala.

Monguillot et al. (2018) por su parte, establecieron en las situaciones de aprendizaje mediadas por TIC, que agradaba el trabajo en equipo y eso aumentaba la motivación y las experiencias positivas. Así lo concluyen estableciendo el aprendizaje cooperativo y los retos como elementos que deberían aparecer en esas situaciones de aprendizaje.

Otro de los artículos que se relaciona con una unidad didáctica media por TIC (Monguillot et al., 2015) establece que el contenido realizado en TIC, generaba sorpresa en el alumnado (comportándose como una emoción positiva) y que permitía el desarrollo del autocontrol emocional.

Durán et al. (2015) analizaron las emociones que generaban los juegos deportivos. Tras la investigación, encontraron que los juegos sociomotores con adversario y sin competición reportaban las mayores intensidades de emociones positivas. El adversario se situaba como uno de los componentes clave en la intensificación de las emociones, tanto de carácter positivo como negativo. Por otra parte, la competición se constataba como uno de los elementos que más emociones negativas generaba. Estos mismos datos apostillan Mujica-Johnson et al. (2018) estableciendo el juego motor sin resultado como el más productivo en las emociones positivas. De igual manera lo hace la cooperación.

Lagardera et al. (2018) establecen una progresión en la tarea que vaya desde el dominio motriz hasta la competición. Esta progresión, la hacen en base a los datos obtenidos,

donde el tiempo interno (ganar o perder en un juego) y las relaciones internas (la existencia de adversario o compañero) son las variables de la tarea que más comentarios se llevan. Esto concuerda con lo aportado anteriormente, que se plantea el adversario como un elemento generador de emociones.

En último lugar y reafirmando lo comentario anteriormente por otros autores, Leisterer y Jekauc (2019) detallan el atractivo de la tarea como uno de los generadores de emociones más importantes en el aula de EF. La posibilidad de elección de la tarea junto a su historial previo va a generar una predisposición a la aparición de emociones de carácter positivo. Esta misma situación, puede hacer que frente a contenidos desconocidos o conocidos con malas experiencias pueda provocar que esas emociones se tornen negativas.

6.3. Características demográficas

Son varios los artículos que hacen referencia a este apartado, algunos de ellos de manera específica. El artículo de Sawicki y Görner (2018) es uno de ellos. En su estudio comparativo entre edad y género, no encontraron diferencias significativas por sexo, aunque sí lo hicieron por edad en las emociones negativas. La emoción negativa que más aparecía era la de angustia. Sin embargo, sí que encontraron que los alumnos jóvenes vivían las emociones con mayor intensidad, siendo las chicas las que tenían una vivencia emocional positiva mayor.

Webster et al. (2013) extrajeron todo lo contrario. Las alumnas vivían la educación con emociones negativas más intensas. Se contrastaba con aquellos alumnos con historial deportivo eran los que percibían de forma más positiva las emociones generadas por las clases de EF. Todo lo contrario, aparece en el artículo de Durán et al. (2015) donde detallan que aquellos alumnos que disponen de historial deportivo tienden a sufrir emociones negativas de mayor intensidad en las clases de EF. En este caso, son la ira y el rechazo. Ellos mismos, establecen la variable género como otro de los elementos a la hora de tener en cuenta en la creación de emociones. Las chicas vivencian emociones más positivas como son el amor y los chicos más negativas como es el rechazo.

Mujica-Johnson et al. (2018) viene a determinar la variable edad como uno de los aspectos más importantes a la hora de generar emociones. En este caso, habla desde el contexto de generar emociones acordes a un grupo de edad concreto en función de la realidad que se expone fuera del aula. Además, establece la importancia de las experiencias previas en la percepción emocional del alumnado. Lagardera et al. (2018) también establecen la importancia de conocer el historial deportivo, así como los antecedentes del alumnado como una variable clave en las emociones que van a vivencias y el grado en el que lo

hacen.

Kurková (2015) hace una diferenciación entre los alumnos con características especiales y los alumnos generales, en los cuales detalla que las vivencias negativas son mayores en estos alumnos, dentro del contexto de la escuela general. Si hablamos de las escuelas especiales, Kurková (2018) desde una perspectiva de géneros, no encuentra diferencias significativas y toma los datos con cautela por el tamaño de la muestra. Sin embargo, encuentra mayores emociones positivas entre las chicas frente a los chicos y lo abala con resultados de otros estudios en la misma tipología de escuelas.

6.4. Metodología

Bortoli et al. (2015) utilizaron las áreas TARGET para modificar el clima de aula. El clima de aula que indujeron fue el clima tarea y clima ego. Al modificar las diferentes áreas del método TARGET, se consiguen generar un clima tarea que provoca estados psicobiosociales placenteros. Los autores se centraron en la cooperación, el desarrollo personal y el esfuerzo. También implementaron el modelo TARGET Bortoli et al. (2017) llegando a la misma conclusión que el anterior artículo. En este caso la diferencia viene dada por la creación del clima contrario previo a la inclusión del clima ego o tarea. Se centraron en la creación de los diferentes climas mediante la inclusión de trabajo cooperativo o no, la competición y los tiempos de aprendizaje, así como el desarrollo de la autonomía para elegir el tipo de ejercicios que realizaban. La evaluación en función del modelo vino dada por la coevaluación en el clima tarea y la heteroevaluación en el clima ego.

Trigueros, et al. (2019) por su parte, analizan la inteligencia emocional en el alumnado detectando que a mayor inteligencia emocional se generan emociones más positivas (seguridad, calma, diversión). Finalmente, concluyen en la importancia de la educación emocional. Esta educación tiene transferencia desde la primaria donde el alumnado percibe las emociones de la misma manera que el alumnado de secundaria según Leisterer y Jekauc (2019). Estos dos autores, contemplan la importancia de un feedback adecuado y dotar de autonomía al alumnado para la creación experiencias emocionales positivas. También lo hacen con la percepción de competencia, que, unido a las relaciones sociales, hace referencia a las necesidades psicológicas básicas y las propone como mediadores para la creación de climas emocionales positivos. En el estudio, concluyeron con la importancia del desarrollo de competencias emocionales del alumnado para un conocimiento adecuado de sus sentimientos y evitar la frustración.

Sobre el apoyo a las necesidades psicológicas básicas versa el trabajo de Sevil et al. (2016)

que encontraron que el apoyo a la autonomía y a la percepción de competencia generaba actitud afectiva en el alumnado. Este artículo vuelve a resaltar la importancia que tiene la autonomía y la percepción de competencia sobre las emociones, a través del modelo de enseñanza comprensivo.

Trigueros et al. (2019) tiene como variable principal de investigación la creación de ambientes que fomenten el mindfulness (entendido como la concentración y focalización en la tarea que está realizando el alumno en ese mismo momento) a través del apoyo a las necesidades psicológicas básicas. En este caso, encuentran que el apoyo a la autonomía fomenta el apoyo a las necesidades psicológicas básicas y por consiguiente la aparición del mindfulness. Esto provoca que los alumnos vivencien mayores emociones positivas que si lo hiciesen desconcentrados de la actividad que hacen. Por tanto, concluye que la focalización del objetivo genera emociones más positivas gracias al apoyo de las necesidades psicológicas básicas.

6.5. Componente histórico

El componente histórico se plantea como un campo a analizar debido al artículo de Mujica-Johnson et al. (2018) donde exponen la concepción de la emoción como una perspectiva hedonista. En este planteamiento se detalla una estructura dicotómica con el aprendizaje entre placer y displacer, apuntalando la necesidad de que la educación emocional se debe ver desde un punto constructivista. De esta forma se entiende que el desarrollo histórico afecta a las formas de entender las emociones dentro del aula y de cómo se imparten las mismas.

Estos datos se reafirman con la investigación de Webster et al. (2013) que obtienen datos en los cuales la emoción amor (catalogada como positiva) eran mayores en las chicas por un componente histórico. De igual manera, la concepción de la EF diseñada para chicos y practicantes fuera del contexto escolar.

7. Conclusiones

Tras la revisión de los artículos encontrados y su comparación en cuanto a resultados, se obtiene que la educación emocional está cada vez más extendida en el área de EF cobrando cada vez más importancia. Sin embargo, genera una problemática y es que el estudio de las emociones está dividido por lo que se hace complicado extraer conclusiones firmes por la complejidad comparativa de las diferentes temáticas y referencias.

Queda claro a lo largo del documento que son varios los campos que se deben tener en cuenta a la hora de hablar de las variables incidentes en las emociones en EF. Es necesario en primer lugar, tener claro que el placer emocional va a facilitar el aprendizaje y no quedar reducido al simple hecho de recibir placer.

Teniendo en cuenta esta perspectiva las características demográficas son una variable con una gran incidencia en las emociones producidas en el alumnado (va a depender del país en el que nos encontramos, que afecten de una manera u otra). De esta manera, si se establecen grupos reducidos en función del perfil de cada alumno, se podrá achacar las debilidades que se dispone y atender a una mejora emocional. El historial deportivo en las escuelas europeas se muestra como un elemento creador de emociones negativas. Lo mismo ocurre con la competición. Por el contrario, la variable género, nos permite saber que, de base, las chicas perciben emociones positivas de mayor intensidad y que la edad tiene un efecto reductor en la intensidad de esas variables.

Por otro lado, la atmosfera que exista en el aula va a incidir en las emociones del alumnado por el efecto contagio. Si se dispone de comportamientos emocionales negativos como son la ira o el miedo, puede crear un clima emocional negativo. Esta predisposición se debe atender para conseguir climas más positivos y de desarrollo social correcto entre el alumnado.

El contenido de la tarea se ha postulado como uno de los aspectos más importantes a la hora de crear diferentes tipos de emociones. Como han indicado varios artículos a lo largo del documento, el adversario en un juego va a ser un generador de emociones tanto positivas como negativas. En este aspecto dicotómico, influye la aparición de competición o no. De esta forma los juegos con adversario y competición será generadores de emociones negativas principalmente. Por su parte, los juegos cooperativos, el juego motriz sin competición y con adversario o tareas con influencia en el desarrollo motriz van a provocar mayor cantidad de emociones positivas.

La metodología utilizada en el aula va a influir en gran medida en las emociones que se

generen. El método TARGET se sitúa como uno de los métodos más interesantes para la creación de emociones de cualquier tipo en el aula. Si este método se unifica al apoyo a las necesidades básicas se genera gran cantidad de emociones positivas. La autonomía (a la hora de elegir la tarea) y la percepción de competencia son los elementos que más incidencia tienen en la creación de emociones. No se puede olvidar otros apartados como son la forma de evaluar. Si las diferentes áreas del método TARGET se modifican para la generación de un clima de aula orientado hacia la tarea, se va a conseguir una mayor intensidad emocional positiva que si se hace con una orientación hacia el ego. La utilización de este tipo de clima tiene efectos nocivos en las metodologías posteriores. Por concluir, se debe tener en cuenta para la creación de emociones positivas no crear actividades por el mero hecho de generar placer. A través de las áreas TARGET y apoyando las necesidades psicológicas básicas vamos a poder crear ambientes emocionales positivos que favorecerán el aprendizaje. Nos deberemos centrar en actividades de carácter cooperativo que permitan el desarrollo motriz y generar competición entre alumnos con características similares y una vez alcanzado el dominio motriz para mitigar los efectos negativos de la competición.

8. Limitaciones y prospectiva

Una de las limitaciones principales del estudio es en el ámbito de la metodología. Este tipo de estudios requieren de más de un investigador en el proceso selectivo de los artículos, aspecto que al tratarse de un trabajo fin de máster queda relegado a un segundo plano. Se ha tratado de solventar mediante un proceso riguroso y detallado de la metodología llevada a cabo.

Otra de las limitaciones encontradas, ha sido la referida al grupo de estudio. Los artículos de investigación sobre las emociones, se centran en grupos de escolares de primaria. Las investigaciones referidas a la EF en secundaria son menores por lo que la muestra ha sido más pequeña de la esperada. Este aspecto se solventa debido a los indicios encontrados en la relación de las emociones percibidas por los alumnos de primaria y los de secundaria.

Es importante destacar el problema generado por el analfabetismo emocional. Medinilla (2009) lo define como lo contrario de la inteligencia emocional. La existencia de alumnos con menor inteligencia emocional hace que los datos puedan variar y se vean afectados al no reconocer correctamente las emociones que sienten. Este motivo lo hace una limitación, aunque genera una nueva línea de investigación sobre la afección de en las emociones la mejora de la inteligencia emocional.

Para futuras investigaciones, se propone diseñar estudios que incluyan el método TARGET y el apoyo a las necesidades psicológicas básicas como elemento generador de emociones positivas. Mediante estos dos elementos, se puede investigar cómo afecta a diferentes grupos con características sociodemográficas similares para conocer la tipología de trabajo más interesante. También, futuras investigaciones podrían tratar de unificar los diferentes elementos generadores de emociones, con el fin de agrupar las investigaciones y poder observar de forma objetiva los resultados que tienen las medidas adoptadas.

9. Aprendizajes y reflexión personal

El aprendizaje principal que he obtenido de la realización de este trabajo es la realización de una revisión sistemática. El hecho de requerir de una metodología muy rigurosa y no haber realizado ningún tipo de trabajo de este carácter, me generó la necesidad de investigar acerca del tema conociendo nuevas metodologías y protocolos de actuar en un trabajo.

El aprendizaje de las revisiones sistemáticas no se queda en la estructura únicamente. Estas revisiones nacen con la idea de sustentar la práctica basada en la evidencia. Con ello, he podido aprender la problemática que genera el aprendizaje basado en artículos al no poder diferenciar ante dos resultados diferentes cuál sería el más aceptado. Es por tanto un aprendizaje tener las revisiones sistemáticas como un elemento muy a tener en cuenta para el aprendizaje y desarrollo profesional, al poder comparar en un mismo estudio las diferentes vertientes que se suscitan en torno a un tema.

En este sentido, y tratando de ver la revisión sistemática de la forma más objetivo, aquellas que son de carácter cualitativo podrían tildarse de unas características subjetivas. Cuando se habla de las revisiones sistemáticas, he podido comprobar como los metaanálisis son un tipo de investigación muy objetiva que se ciñe a los resultados numéricos obtenidos por los estudios que investiga y que por ende no hay riesgo de confusión. Sin embargo, las revisiones sistemáticas cualitativas, a través de la metodología más rigurosa trata de eliminar el carácter subjetivo que podría disponer. Este carácter subjetivo se me plantea desde una perspectiva inevitable en este trabajo a la hora de valorar los diferentes artículos ya que la eliminación del riesgo de sesgo solo podría venir dada por la aparición de resultados numéricos concretos que permitan la comparación y la conclusión más objetiva.

10. Bibliografía

- Aguilera-Eguía, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolorm* 359-360.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F. & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 587-599.
- Barker, D., Nyberg, G. & Larsson, H. (2019). Joy, fear and resignation: investigating emotions in physical education using a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 1-17. DOI: 10.1080/13573322.2019.1672148
- Bermudez, C. & Saenz-López, P. (2019). Emociones en Educación Física: una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 597-603.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16).
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E. & Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86 (2), 196 – 204.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Di Fronso, S. & Robazza, C. (2017). Implementing the TARGET model in physical education: effects on perceived psychobiosocial and motivational states in girls. *Frontiers in psychology*, 8, 15-17. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01517>
- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. & Pubill, S. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, (117), 23-32.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M. & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte*, 10 (28), 5 – 18.
- García, J. A. (2011). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación*, 36 (1), 97-109.

- González-Cutre, D., Sicilia, Á. & Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, (356), 677-700.
- Hutton, B., Catalá-López, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina clínica*, 147 (6), 262-266.
- Kurková, P. (2015). Emotions in the physical activities of Czech students who are deaf or hard of hearing in general and special education. *Journal of Physical Education and Sport*, 15 (4), 823 – 828. DOI:10.7752/jpes.2015.04126
- Kurková, P. (2018). Attitudes of Czech pupils who are deaf or hard of hearing towards physical education classes: A comparison of gender differences. *Acta Gymnica*, 48 (2), 83-90.
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J. & Alonso, J. I. (2018). Qualitative Methodology in the Study of Traditional Games. *Apunts: Educació Física i Esports*, (134), 20 – 38.
- Langer, Á. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G. & Krause, M. (2015). Intervenciones basadas en "mindfulness" en educación secundaria: una revisión sistemática cualitativa. *Estudios de Psicología*, 36 (3), 551-570.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A. & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 617-640
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in physical education— a qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7 (1), 10.
- Linares-Espinós, E., Hernández, V., Domínguez-Escrige, J. L., Fernández-Pello, S., Hevia, V., Mayor, J., Padilla-Fernández, B. & Ribal, M. J. (2018). Metodología de una revisión sistemática. *Actas Urológicas Españolas*, 42 (8), 499 - 506. <https://doi.org/10.1016/j.acuro.2018.01.010>
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Medinilla, C. (2009). La inteligencia emocional. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 22, 1-10.

- Monguillot, M., González, C., Zurita, C., Almirall, L. & Guitert, M. (2015). Play the Game: gamificación y hábitos saludables en educación física. *Apunts: Educació Física i Esports*, (119). DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2015/1\).119.04](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2015/1).119.04)
- Monguillot, M., Gutert, M. & González, C. (2018). TPACKPEC: diseño de situaciones de aprendizaje mediadas por TIC en educación física. *Revista de educação física da UFRGS*, 24 (3), 749 – 764.
- Mujica- Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N. C. 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. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134>
- Mujica-Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N. C. & Canepa, P. I. (2018). Emotional education in the subject of physical education: critical analysis of the positive or negative value of emotions. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 6 (1).
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Madrid: Autor.
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M. & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17 (67) pp. 449-466. DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>
- Rosário, P., Pereira, A., Högemann, J., Nunes, A. R., Figueiredo, M., Núñez, J. C., Fuentes, S. & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13 (2), 781-798. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.Aars
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, 38 (2), 53-64.
- Sawicki, Z. & Görner, K. (2018). Emotional states of German high school students during physical education classes – gender and age comparison. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (4), 2338-2349. DOI: 10.7752/jpes.2018.04353
- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A. & Garcia-Gonzalez, L. (2016). Importance of support of the basic psychological needs in predisposition to different contents in Physical Education. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y*

recreación, (29), 3-8.

- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A.J., Bermejo, R., Ferrandiz, C. & López-Liria, R. (2019). Influence of Emotional Intelligence, Motivation and Resilience on Academic Performance and the Adoption of Healthy Lifestyle Habits among Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 16 (16), 2810.
- Trigueros, R., Cangas, A. J., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F. & García-Más, A. (2019). No More Bricks in the Wall: Adopting Healthy Lifestyles through Physical Education Classes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (23), 4860.
- Urra-Medina, E. & Barría-Pailaquilén, R. M. (2010). La revisión sistemática y su relación con la práctica basada en la evidencia en salud. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18 (4), 824-831.
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135 (11), 507-511.
- Webster, C. A., Mindrila, D. & Weaver, G. (2013). Affective learning profiles in compulsory high school physical education: an instructional communication perspective. *Journal Of Teaching In Physical Education*, 32 (1), 7