Valores y emociones en Educación Física: revisión sistemática y recomendaciones didácticas

Values and emotions in Physical Education: a systematic review and didactic recommendations

Autores

Manuel Rodríguez Macías [1]
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra [1]
Paula León Morales [1]
Manuel Tomás Abad Robles [1]

[1] Universidad de Huelva (España)

Autor de correspondencia:
Fco. Javier Giménez
jfuentes@uhu.es

Recibido: 11-03-26
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Rodríguez Macías, M., Giménez Fuentes-Guerra, J., León Morales, P., & Abad Robles, M. T. (2026). Valores y emociones en Educación Física: revisión sistemática y recomendaciones didácticas. *Retos, 85*, 264-279. https://doi.org/10.47197/retos.v85.118998

Resumen

Introducción: La introducción de una nueva perspectiva de la educación física relacionada con la educación emocional hace que surjan cuestiones ligadas a cómo se relaciona ésta con la educación en valores que siempre ha aparecido vinculada a la práctica deportiva y a la educación física.
Objetivos: Los objetivos de este estudio fueron: 1. Realizar una revisión sistemática para conocer y aclarar las relaciones existentes entre educación en valores y educación emocional en el ámbito de la educación física; 2. Proponer recomendaciones didácticas que puedan servir al profesorado de educación física a partir de los hallazgos encontrados.
Metodología: Revisión de la literatura con el fin de llevar a cabo una aproximación fundamentada de los términos valor y emoción, a la vez que delimitar sus vínculos dentro de la educación física. Para ello se usó el protocolo PRISMA.
Conclusiones: Los resultados obtenidos reflejaron que la literatura existente coincidía en señalar que tanto las emociones como lo valores eran esenciales en la formación integral del alumnado de educación física, y que esta materia se plantea como un espacio idóneo tanto para la educación en valores como para la educación emocional. En conclusión, los valores y las emociones están relacionados y forman un eje fundamental en el desarrollo personal y social de los alumnos.

Palabras clave

Educación; Educación Primaria; Educación Secundaria; formación integral; profesorado educación física.

Abstract

Introduction: The introduction of a new perspective on Physical Education related to emotional education raises questions about how it relates to values education, which has always been linked to sports and Physical Education.
Objectives: The objectives of this study were: 1. To conduct a literature review to understand and clarify the relationships between values education and emotional education in the field of Physical Education; 2. To propose educational applications based on the findings.
Methodology: A literature review was conducted to develop a well-grounded understanding of the terms "value" and "emotion," while also defining their connections within the context of physical education. The PRISMA protocol was used for this purpose.
Conclusions: The results obtained showed that the existing literature agreed that both emotions and values were essential in the comprehensive training of Physical Education students, and that Physical Education was an ideal space for both values education and emotional education. In conclusion, values and emotions are related and form a fundamental axis in the personal and social development of students.

Keywords

Education; comprehensive education; physical education teachers; Primary Education; Secondary Education.

Introducción

En los últimos años, la Educación Física ha consolidado una visión pedagógica que trasciende el tradicional desarrollo de las capacidades físicas y motrices para asumir un papel relevante en la formación integral de la persona. Esta evolución responde a las demandas de los sistemas educativos actuales, que consideran necesario promover aprendizajes relacionados no solo con el ámbito cognitivo, sino también con las dimensiones sociales, emocionales y éticas del alumnado (Opstoel et al., 2020; Wibowo et al., 2023). Desde esta perspectiva, la Educación Física se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias personales y sociales, favoreciendo la construcción de relaciones positivas, la convivencia y el bienestar individual y colectivo (Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2020; Habyarimana et al., 2022).

Paralelamente, la literatura científica reciente ha puesto de manifiesto la necesidad de fortalecer la educación en valores dentro del contexto escolar, debido a su contribución al desarrollo moral, la ciudadanía activa y la formación de conductas socialmente responsables (Santamaría y Corbí, 2020; Lara et al., 2021; Guo et al., 2025). En este sentido, diversos autores han destacado que la práctica físico-deportiva constituye un contexto especialmente adecuado para promover valores como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia, la deportividad, la igualdad o la solidaridad, gracias a las continuas situaciones de interacción, cooperación y resolución de conflictos que se producen durante las clases (Muñoz-Llerena et al., 2022; Smith-Palacio et al., 2022; Barton, 2023; Gomes et al., 2023).

Del mismo modo, el interés por la educación emocional ha crecido notablemente en las últimas décadas debido al interesante concepto como es el de la inteligencia emocional, iniciado internacionalmente por Gardner (1983) y continuado por Goleman (1996). Por otro lado, existen evidencias que relacionan las competencias emocionales con el bienestar, la salud mental, las relaciones interpersonales y el éxito académico (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021; López-Cassà y Bisquerra, 2024). La importancia que puede tener la educación física en una verdadera educación en valores cuando está bien orientada y planificada es defendida por autores como Van de Mars (2020) y Abad et al. (2021).

Las posibilidades de nuestra asignatura son enormes debido, entre otras cosas, al carácter lúdico de la materia, la facilidad de interacciones entre el alumnado, la variedad de contenidos y actividades, el desarrollo de la motricidad o los hábitos saludables que fomenta. En definitiva, hoy en día la educación física es vista como una gran oportunidad para la promoción de valores y habilidades personales y sociales (Van der Mars, 2020), permitiendo así una mayor socialización del alumnado (Grimminger-Seidensticker y Möhwald, 2020) en comparación con las posibilidades de otras materias incluidas en el currículo educativo. En dicho contexto, numerosos estudios han señalado que las experiencias motrices generan respuestas emocionales constantes que convierten esta materia en un entorno idóneo para desarrollar competencias relacionadas con la empatía, la regulación emocional, la autoconciencia y las habilidades sociales (Espoz-Lazo et al., 2020; Rico-González, 2023; Ramos-Álvarez et al., 2024). Asimismo, diferentes investigaciones han mostrado que las metodologías activas basadas en la cooperación, la responsabilidad y la participación del alumnado favorecen simultáneamente el desarrollo de valores y competencias socioemocionales (Lamoneda et al., 2020; Rivera-Pérez et al., 2020; Murillo-Moraño et al., 2026).

Hasta nuestro conocimiento, no existen revisiones sistemáticas relacionadas con el análisis de investigaciones que traten de profundizar en la educación emocional y en valores, así como en el esclarecimiento de las relaciones entre sí. De esta manera, la introducción de esta nueva perspectiva más emocional de la educación física, ¿cómo se relaciona con la supuesta educación en valores que siempre ha aparecido ligada a la práctica deportiva y a la educación física?, ¿engloba a la educación en valores, la sustituye, o se complementan? Para poder responder a estas preguntas se plantea el trabajo que aquí se desarrolla con dos objetivos claros: 1. Realizar una revisión sistemática para conocer y aclarar las relaciones existentes entre educación en valores y educación emocional en el ámbito de la educación física; y 2. Proponer aplicaciones didácticas que puedan servir al profesorado de educación física a partir de los hallazgos encontrados.

Método

En este estudio se realizó una revisión de la literatura con el fin de llevar a cabo una aproximación fundamentada de los términos valor y emoción, a la vez que delimitar sus vínculos dentro de la educación física. Para ello se usó el protocolo PRISMA (Page et al., 2021) y la guía de revisiones sistemáticas (Moher et al., 2015).

Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión utilizados para la selección de manuscritos fueron los siguientes: (1) que estuviesen escritos en español, inglés o portugués; (2) que estuviesen disponibles a texto completo para su consulta; (3) que fuesen investigaciones y, (4) los manuscritos debían estar publicados entre 2015 y 2026

Los criterios de exclusión fueron: (1) que estuvieran escritos en un idioma distinto al español, inglés y portugués; (2) que no fuesen investigaciones; (3) que fuesen revisiones sistemáticas o de la literatura.

Los documentos que cumplieron con todos los criterios de inclusión se incorporaron a la revisión. Para reducir el sesgo de selección, cada estudio fue revisado de forma independiente por dos autores, quienes determinaron si los manuscritos cumplían con los criterios de inclusión. En caso de discrepancias, estas fueron resueltas por un tercer investigador.

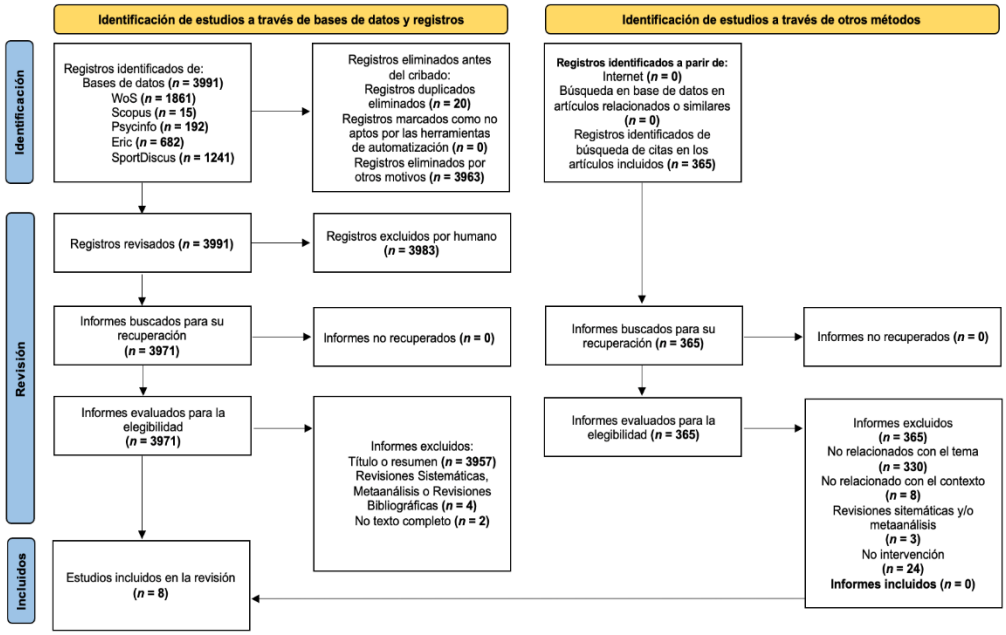
Estrategia de búsqueda

En la realización de la revisión de la literatura se siguieron las consideraciones de PRISMA (Page et al., 2021). En este sentido, la búsqueda se llevó a cabo desde el 5 de mayo al 10 de junio de 2026 en cinco bases de datos: Web of Science, Scopus, PsycInfo, Eric y SportDiscus. Se utilizó la siguiente frase de búsqueda: Education in Values AND Emotional Education AND Physical Education AND Primary School OR Secondary School AND Intervention OR Experimental OR Quasi-Experimental OR Randomized Controlled Trial. Los términos utilizados en la estrategia de búsqueda se correspondieron con conceptos clave relacionados con la temática para estudiar. Además, se aplicaron filtros en cada base de datos (área de conocimiento, intervalo de edad y año de publicación), de acuerdo con los criterios de elegibilidad. Con el objetivo de llevar a cabo una revisión exhaustiva, también se analizaron las listas de referencias de los documentos incluidos procedentes de las bases de datos, encontrándose 365 documentos adicionales.

Selección de estudios y extracción de datos

La selección de estudios se llevó a cabo mediante la revisión de los títulos y los resúmenes con el fin de identificar estudios relevantes. En este sentido, se seleccionaron 8 artículos provenientes de las bases de datos, que cumplían con los criterios de inclusión. Además, se examinaron las referencias de los estudios seleccionados y se hallaron 365 estudios adicionales para su revisión, no incluyéndose finalmente ninguno. El proceso de revisión se realizó de forma independiente por dos investigadores. En los casos en que aparecieron discrepancias en relación con la inclusión o no de un documento, un tercer investigador tomó la decisión final, garantizando así el rigor del proceso. A continuación, se expone el diagrama de flujo que muestra el procedimiento seguido en la selección de artículos (Figura 1).

Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de revisión de acuerdo con las directrices PRISMA



Resultados

Evaluación de la calidad

Se analizó la calidad de los 8 manuscritos incluidos en la revisión usando la herramienta Standard Quality Assessment Criteria (Kmet et al., 2004). Este instrumento consta de un sistema de puntuación para evaluar la calidad de las investigaciones y sirve para asegurar un mínimo de calidad en las mismas. Dos investigadores evaluaron cada artículo de forma independiente. En el caso de desacuerdo, este fue resuelto por un tercer investigador.

Selección de estudios

Una vez completada la búsqueda en la base de datos, se analizaron los títulos y resúmenes de los documentos obtenidos con el fin de seleccionar aquellos directamente relacionados con el tema del estudio y eliminar los que no cumplían los criterios de inclusión. Un total de 3991 fueron obtenidos, de los cuales, 1861 fueron de Web of Science, 15 de Scopus, 192 de PsycInfo, 682 de Eric, 1241 de SportDiscus, 365 de la revisión de las referencias de los manuscritos analizados. De todos los manuscritos, 20 estaban duplicados, 3957 se excluyeron porque no se correspondían con el tema y, 4 porque eran revisiones sistemáticas y/o metaanálisis o revisiones de la literatura. Finalmente, se incluyeron en el análisis un total de 8 documentos (ver Figura 1).

Calidad de los estudios

Las puntuaciones de los estudios se expresaron como porcentajes y aparecen en la Tabla 1. Las puntuaciones asignadas por el evaluador 1 fluctuaron entre el 57% y el 90%, y entre el 55% y el 88% para el evaluador 2. El grado de acuerdo entre evaluadores fue evaluado a través del coeficiente de correlación intraclase, obteniéndose una puntuación de ,978 (p< ,001), lo cual indicó una confiabilidad excelente (Koo y Li, 2016). Para las investigaciones cualitativas no se calculó este coeficiente debido al escaso número de estudios (2). Se usó el IBM Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v.30) para calcular coeficiente de correlación intraclase.

Tabla 1. Evaluación de la calidad de los estudios

Estudios	Observador 1	Observador 2
Estudios Cuantitativos		
Arikan (2019)	0,75	0,75
Bilgin y Dalkiran (2017)	0,57	0,55
Engels y Freund (2020)	0,80	0,78
Fin et al. (2019)	0,75	0,78
González Cutre et al. (2016)	0,64	0,68
Lamb et al. (2021)	0,75	0,75
Merino-Barrero et al. (2019)	0,80	0,78
Murillo-Moraño et al. (2026)		
Estudios Cualitativos		
Arikan (2019)	0,85	0,85
Lamb et al. (2021) (2)	0,90	0,88

Esta revisión de la literatura ha ayudado a aclarar los conceptos de valor y emoción, sus relaciones, así como la importancia que tiene su desarrollo en las clases de educación física. Prácticamente la totalidad de los documentos examinados hacían referencia a la idea de que, tanto las emociones como lo valores, eran piezas fundamentales y esenciales para que el alumnado se formara de manera integral en contextos de interacción social y motriz, tal y como permite la asignatura de educación física. A continuación, en la Tabla 2 se pueden observar características de los participantes, duración, instrumento de medida, y variables analizadas en los estudios analizados.

Tabla 2. Características de los participantes, duración, instrumento de medida, y variables analizadas

Estudios/Autores	Diseño del estudio	N (Género) N (Grupo de Control y Grupo Experimental	Nivel Educativo	Duración del Estudio	Instrumento de medida	Variables	
						Valores	Emociones
Arikan (2019) y Turquía	Quasi-Experimental (Cuantitativo y cualitativo)	n=166 Control=82 Experimental=84	3º ESO	16 semanas	Escala de Inteligencia Emocional de Schutte	Habilidades Sociales	Optimismo Autogestión Autoconciencia
Bilgin y Dalkiran (2017) y Turquía	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n=29 Control=11 (4 mujeres y 7 hombres) Experimental=18 (7 mujeres y 11 hombres)	1º ESO	12 semanas	Inventario de Motivación Intrínseca	Esfuerzo	Diversión/Disfrute Interés
Engels y Freund (2020) y Alemania	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n= 285 Control=130 (69 mujeres y 61 hombres) Experimental=155 (69 mujeres y 86 hombres)	6º EP 1º ESO 2º ESO 3º ESO	14 semanas	Cuestionario para la evaluación del disfrute en Educación Física	Habilidades Sociales	Diversión/Disfrute
Fin et al. (2019) y Brasil	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n=61 Control=29 (14 mujeres y 15 hombres) Experimental=32 (19 mujeres y 13 hombres)	1º ESO	32 semanas	Cuestionario de Locus Percibido de Causalidad Escala de Disfrute de la Actividad Física	Autonomía	Motivación Intrínseca Desmotivación Diversión/Disfrute
González Cutre et al. (2016) y España	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n=88 Control=59 (38 mujeres y 21 hombres Experimental=29 (14 mujeres y 15 hombres)	3º ESO 4º ESO	24 semanas	Escala de Apoyo a la Autonomía Percibida en Contextos de Ejercicio Escala de Locus Percibido de Causalidad (adaptada) Cuestionario de Regulación Conductual en el Ejercicio	Habilidades Sociales Autonomía	Motivación
Lamb et al. (2021) y Escocia	Descriptivo (Cualitativo)	n=32	1º ESO 2º ESO	32 semanas	Grupos de discusión	Resiliencia Responsabilidad	Motivación
	Experimental (Cualitativo)	n=30	3º ESO	36 semanas	Grupos de discusión	Tolerancia Respeto Liderazgo Participación	Motivación Diversión

Merino-Barrero et al. (2019) y España	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n=72 Control=37 (20 mujeres y 17 hombres) Experimental=35 (14 mujeres y 21 hombres)	1º ESO 2º ESO	20 semanas	Cuestionario de Responsabilidad Personal y Social Cuestionario de Motivación en Educación Física Escala Multidimensional de Orientación a la Deportividad	Autonomía Responsabilidad personal y social Deportividad	Motivación Intrínseca Desmotivación
Murillo-Moraño et al. (2026) y España	Quasi-Experimental (Cuantitativo)	n=330 Control=116 (55 mujeres y 51 hombres) Experimental=214 (106 mujeres y 108 hombres)	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO	12 semanas	Cuestionario de Competencias Sociales y Emocionales Cuestionario de Motivación en Educación Física	Empatía Tolerancia Resiliencia	Desmotivación Motivación Intrínseca

A partir de los datos recogidos en la Tabla 2, se aprecia una notable variabilidad en el tamaño de las muestras empleadas en las investigaciones analizadas. El estudio realizado por Bilgin y Dalkiran (2017) contó con la muestra más reducida, compuesta por 29 participantes, mientras que la investigación desarrollada por Murillo-Moraño et al. (2026) presentó el mayor número de sujetos, alcanzando un total de 330 estudiantes. En relación con la distribución de los grupos, la mayoría de los trabajos incorporaron un grupo experimental y un grupo control, aunque también se identificaron estudios de carácter cualitativo sin esta diferenciación, como los realizados por Lamb et al. (2021).

Respecto al nivel educativo, todos los estudios se desarrollaron con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, aunque algunos incluyeron también estudiantes de los últimos cursos de Educación Primaria, como ocurrió en la investigación de Engels y Freund (2020), que abarcó desde 6.º de Educación Primaria hasta 3.º de ESO. Los cursos más representados fueron 1.º, 2.º y 3.º de ESO.

En cuanto al contexto geográfico, los ocho estudios examinados se distribuyeron en diferentes países. Tres investigaciones se llevaron a cabo en España (González Cutre et al., 2016; Merino-Barrero et al., 2019; Murillo-Moraño et al., 2026), dos en Turquía (Arikan, 2019; Bilgin y Dalkiran, 2017), una en Alemania (Engels y Freund, 2020), una en Brasil (Fin et al., 2019) y una en Escocia (Lamb et al., 2021). Esta diversidad territorial aporta una perspectiva internacional sobre la aplicación de las distintas intervenciones educativas.

En referencia a la duración de los programas implementados, se observaron periodos comprendidos entre 12 semanas (Bilgin y Dalkiran, 2017; Murillo-Moraño et al., 2026) y 36 semanas (Lamb et al., 2021). La mayoría de las intervenciones tuvieron una extensión de entre 14 y 24 semanas, lo que evidencia una tendencia hacia programas desarrollados durante varios meses para favorecer cambios significativos en las variables analizadas.

Por otra parte, los diseños metodológicos empleados fueron predominantemente cuasi-experimentales, presentes en 7 de los 8 estudios revisados, de los cuales la mayoría adoptaron un enfoque cuantitativo. Asimismo, se identificó un estudio con metodología mixta, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas (Arikan, 2019), así como investigaciones fundamentadas exclusivamente en procedimientos cualitativos, como las desarrolladas por Lamb et al. (2021) mediante grupos de discusión.

Finalmente, atendiendo a las variables objeto de análisis, se observó una amplia diversidad, tanto de valores como de emociones. Entre los valores más estudiados destacaron la autonomía, las habilidades sociales, la responsabilidad personal y social, la resiliencia, la empatía, la tolerancia, el respeto, el liderazgo, la participación y la deportividad. Por su parte, las variables emocionales más frecuentes fueron la motivación intrínseca, la desmotivación, la diversión o disfrute, el interés, el optimismo, la autoconciencia y la autogestión, reflejando el interés de la literatura científica por analizar conjuntamente el desarrollo socioemocional y la adquisición de valores en el ámbito educativo. A continuación, en la Tabla 3 se pueden observar los objetivos, los programas de investigación, los principales resultados, las conclusiones y las limitaciones de los estudios incluidos en la revisión.

Tabla 3. Objetivos, programa de investigación, principales resultados, conclusiones y limitaciones

Referencia	Objetivos	Programa de investigación		Resultados	Conclusiones	Limitaciones
		Grupo control	Grupo experimental			
Arikan (2019)	Examinar el efecto de un programa de voleibol basado en el modelo de Educación Deportiva y Aprendizaje Socioemocional (MED-AS) sobre la inteligencia emocional del alumnado	No recibieron el programa innovador, ya que siguió el currículo habitual de Educación Física	Recibieron el Programa MED-SEL de voleibol basado en el MED Aprendizaje Socioemocional AS	El grupo experimental (programa MED-AS) mostró un aumento significativo en la inteligencia emocional	El programa basado en el MED-AS mejora significativamente la inteligencia emocional del alumnado, además, demostró que la Educación Física también puede desarrollar competencias emocionales y sociales	El estudio se centró solo en la inteligencia emocional, sin analizar otras variables relevantes (motivación, actitudes, etc.) La intervención fue únicamente en voleibol, lo que limita su aplicación a otros deportes
Bilgin y Dalkiran (2017)	Examinar los efectos del MED y del modelo de enseñanza directa sobre las actitudes de los estudiantes en Educación Física	No recibieron el programa innovador, ya que se utilizó el modelo de enseñanza directa tradicional	Recibieron el MED llevando a cabo una metodología activa y centrada en el alumnado	El grupo experimental (MED) mostró actitudes significativamente más positivas hacia la Educación Física que el grupo control	El uso del MED en Educación Física mejora significativamente las actitudes del alumnado hacia la asignatura e incrementa el interés, disfrute, esfuerzo y percepción de utilidad. Por otro lado, favorece el desarrollo de habilidades sociales y personales (responsabilidad, respeto, empatía)	Tamaño de muestra reducido: Solo 29 estudiantes, lo que limita la generalización de los resultados Muestra muy concreta: alumnos de un único centro y curso, lo que dificulta aplicar los resultados a otros contextos Diseño con grupos no equivalentes: El grupo experimental y el control pertenecen a cursos distintos (6º y 7º), lo que puede influir en los resultados
Engels y Freund (2020)	Examinar si los juegos cooperativos en las clases de Educación Física pueden aumentar el disfrute del alumnado hacia la actividad física	No recibieron el programa innovador, ya que se utilizó el modelo de enseñanza directa tradicional	Recibieron las clases de Educación Física únicamente con Juegos Cooperativos	Los juegos cooperativos aumentaron el disfrute del alumnado en las clases de Educación Física, aunque el efecto fue positivo, aunque de tamaño pequeño o moderado efecto fue positivo, aunque de tamaño pequeño o moderado	La incorporación de juegos cooperativos en Educación Física aumenta el disfrute del alumnado, aunque el efecto es moderado, mejora la relación social entre los estudiantes (sentimiento de pertenencia) y mejora de la interacción social	Diseño de la intervención: El efecto de los juegos cooperativos puede disminuir con el tiempo Diferencias en la muestra: Participaron alumnos de distintas edades y cursos, lo que puede influir en los resultados Falta de control total del profesorado y contenido: No se pudo controlar completamente el estilo de enseñanza ni el contenido de las clases Dificultad para la aleatorización: No se asignaron alumnos individualmente, sino por clases, lo que limita el control experimental
Fin et al. (2019)	Analizar los efectos de un estilo docente basado en el apoyo a la autonomía sobre variables motivacionales y psicológicas en las	No recibieron el programa innovador, ya que se utilizó el modelo de enseñanza directa tradicional	Recibieron las clases de Educación Física con un estilo docente de apoyo a la autonomía	El grupo experimental presentó una mayor motivación intrínseca y autodeterminada. El grupo control tendió a empeorar o mantener niveles menos	La aplicación de un estilo docente de apoyo a la autonomía en Educación Física mejora significativamente las necesidades psicológicas	Tamaño de muestra reducido: Solo participaron 61 Dificultad para controlar el diseño experimental: No hubo asignación aleatoria individual (grupos ya

	clases de Educación Física			favorables de motivación	básicas, además incrementa la motivación autodeterminada, favoreciendo formas más internas (motivación intrínseca) y reduciendo las más controladas	formados), lo que reduce el control sobre variables externas Influencia del profesorado: Cada grupo tuvo un profesor distinto, por lo que el estilo personal del docente pudo afectar a los resultados
González Cutre et al. (2016)	Analizar los efectos de una intervención multidimensional para promover la actividad física en el ámbito escolar, basada en la Teoría de la Autodeterminación, sobre diferentes variables motivacionales y los niveles de actividad física en adolescentes	Recibieron una Intervención multidimensional basada en la Teoría de la Autodeterminación, con un programa de actividad física extraescolar, y la implicación de las familias	Recibieron lases habituales de Educación Física, sin intervención específica	La intervención multidimensional fue eficaz para mejorar variables motivacionales y aumentar los niveles de actividad física en los adolescentes Se observaron mayores niveles de apoyo a la autonomía por parte del profesorado, los compañeros y las familias en el grupo experimental Aumentaron las formas de motivación autónoma (regulación integrada, identificada e intrínseca) y disminuyó la desmotivación	La combinación de actuaciones en Educación Física, actividades extraescolares y participación familiar favorece la motivación y la práctica de actividad física El incremento del apoyo a la autonomía y de la motivación autónoma se asocia con una mayor adherencia a la práctica físico-deportiva	Muestra no aleatoria y reducida Uso de cuestionarios de autoinforme Dificultad para aislar el efecto de cada componente de la intervención Efectos sobre la actividad física no mantenidos a largo plazo
Lamb et al. (2021)	Informar sobre las respuestas motivacionales y emocionales del alumnado ante las pedagogías del afecto en Educación Física en centros de Educación Secundaria de Escocia	Estudio 1: NR	Estudio 1: Intervención modelo de enseñanza basado en el aprendizaje afectivo	Estudio 1: el apoyo social del profesorado y la clarificación de las expectativas favorecieron la motivación, el compromiso y el bienestar psicológico del alumnado Los estudiantes valoraron especialmente una enseñanza basada en la confianza, el apoyo y una retroalimentación clara, que reforzaba su participación y percepción positiva de las clases	Estudio 1: el apoyo docente y la claridad en la enseñanza favorecen la motivación y el bienestar del alumnado	Integración de dos estudios con objetivos y momentos distintos Diferencias metodológicas entre ambos estudios
		Estudio 2: NR	Estudio 2: Intervención basada en el enfoque activista	Estudio 2: la intervención con enfoque activista aumentó la motivación y el disfrute gracias a la elección, la variedad y la novedad de las actividades. Además, las prácticas inclusivas promovieron un mayor sentimiento de confianza, comodidad y participación, favoreciendo la cohesión grupal, la cooperación y unas relaciones más igualitarias	Estudio 2: el enfoque activista mejora la motivación, la participación y las relaciones sociales, contribuyendo al bienestar integral	Dificultad para comparar directamente los resultados

				La participación activa del profesorado y la toma de decisiones compartida contribuyeron a crear un clima más democrático y una actitud más positiva hacia la Educación Física		
Merino-Barrero et al. (2019)	Evaluar los efectos del Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) sobre la responsabilidad, la motivación, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la deportividad y la intención de ser físicamente activo fuera del contexto escolar	Las clases se llevaron a cabo mediante enseñanza tradicional (instrucción directa)	Programa que lleva a cabo una intervención basada en el MRPS	El grupo experimental obtuvo mejoras significativas con respecto al grupo control en variables como: aumento de la responsabilidad personal y social, de la deportividad y mejora de la motivación	El MRPS favorece el desarrollo integral del alumnado, y mejora la responsabilidad, la motivación y la deportividad	Muestra reducida Diseño Quasi-Experimental (sin asignación aleatoria) Intervención de duración limitada Necesidad de aplicar muestra más amplias y en otros contextos
Murillo-Moraño et al. (2026)	Examinar los cambios asociados a dos programas de intervención en Educación Física (Aprendizaje Cooperativo y PREBULLPE) en relación con las competencias socioemocionales y la motivación del alumnado. Más concretamente, analizar de forma independiente los efectos las dos metodologías citadas anteriormente	Clases habituales de Educación Física sin Aprendizaje Cooperativo ni PREBULLPE	G.E.1: Programa de Aprendizaje cooperativo G.E.2: Programa PREBULLPE para la prevención del bullying	Ambas intervenciones produjeron mejoras respecto al grupo control, pero el programa PREBULLPE obtuvo resultados más favorables en las competencias socioemocionales, mientras que el Aprendizaje Cooperativo destacó por sus efectos sobre la motivación y las relaciones entre iguales.	Aprendizaje Cooperativo y PREBULLPE mejoran las competencias socioemocionales y la motivación PREBULLPE destaca en empatía, autoestima y regulación emocional El Aprendizaje Cooperativo potencia la motivación y las relaciones entre iguales La Educación Física es un contexto idóneo para promover la convivencia y prevenir el acoso escolar	Intervención breve Cuestionarios de autoinforme, debido a que pueden estar sujetos a sesgos de respuesta Muestra limitada a un contexto concreto Necesidad de estudios más prolongados y en otros contextos

Tal y como se recoge en la Tabla 3, los estudios revisados se centraron en analizar los efectos de diferentes modelos pedagógicos e intervenciones innovadoras aplicadas en las clases de Educación Física sobre variables relacionadas con los valores, las competencias socioemocionales y la motivación del alumnado. Entre los programas implementados destacan el Modelo de Educación Deportiva (MED), el Aprendizaje Socioemocional (AS), los juegos cooperativos, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS), las intervenciones fundamentadas en la Teoría de la Autodeterminación, las pedagogías del afecto, el Aprendizaje Cooperativo (AC) y el programa PREBULLPE para la prevención del acoso escolar.

En la mayoría de las investigaciones, los grupos de control continuaron desarrollando las clases mediante metodologías tradicionales o siguieron el currículo habitual de Educación Física, mientras que los grupos experimentales participaron en programas pedagógicos específicos orientados al desarrollo integral del alumnado.

En relación con los principales resultados obtenidos, los hallazgos mostraron una tendencia generalizada hacia efectos positivos derivados de la aplicación de modelos activos y centrados en el estudiante. Concretamente, el MED combinado con Aprendizaje Socioemocional permitió incrementar significativamente la inteligencia emocional del alumnado (Arikan, 2019). De igual modo, la implementación del MED favoreció actitudes más positivas hacia la Educación Física, aumentando variables como el interés, el disfrute y el esfuerzo (Bilgin y Dalkiran, 2017). Por su parte, los juegos cooperativos produjeron mejoras en el disfrute de las clases y en las relaciones sociales entre los estudiantes, aunque con efectos de magnitud moderada (Engels y Freund, 2020).

Asimismo, las investigaciones basadas en la Teoría de la Autodeterminación evidenciaron incrementos significativos en la motivación autodeterminada, la motivación intrínseca y el apoyo a la autonomía percibido por el alumnado (Fin et al., 2019; González Cutre et al., 2016). Además, la combinación de intervenciones desarrolladas tanto dentro como fuera del contexto escolar, junto con la implicación familiar, favoreció la práctica de actividad física y redujo los niveles de desmotivación. En una línea similar, los estudios realizados por Lamb et al. (2021) pusieron de manifiesto que las pedagogías centradas en el afecto, el apoyo docente y la participación del alumnado contribuían a mejorar la motivación, el bienestar psicológico, el compromiso con la asignatura y la calidad de las relaciones interpersonales.

Por otro lado, los modelos orientados al desarrollo de valores y competencias sociales también mostraron resultados favorables. La aplicación del MRPS generó mejoras significativas en la responsabilidad personal y social, la deportividad y la motivación del alumnado (Merino-Barrero et al., 2019). Del mismo modo, los programas de AC y PREBULLPE obtuvieron efectos positivos sobre las competencias socioemocionales, la convivencia escolar y la motivación, destacando especialmente PREBULLPE en variables como la empatía, la autoestima y la regulación emocional, mientras que el AC sobresalió al fortalecer las relaciones entre iguales y el interés hacia las actividades propuestas (Murillo-Moraño et al., 2026).

En cuanto a las conclusiones generales, los estudios coinciden en señalar que la utilización de metodologías activas, participativas y centradas en el alumnado contribuye al desarrollo de competencias emocionales, sociales y motivacionales de gran relevancia en el ámbito educativo. Los hallazgos sugirieron que la Educación Física constituía un entorno especialmente adecuado para promover valores como la responsabilidad, el respeto, la cooperación, la empatía y la deportividad, al mismo tiempo que favorecía el bienestar psicológico, la motivación y la adherencia a la práctica físico-deportiva.

Finalmente, respecto a las limitaciones identificadas, varios estudios señalaron el reducido tamaño de las muestras y la utilización de participantes procedentes de contextos educativos muy específicos, lo que dificulta la generalización de los resultados. Asimismo, cabe señalar las limitaciones asociadas a los diseños cuasi-experimentales sin asignación aleatoria, el uso de cuestionarios de autoinforme susceptibles de sesgo, la corta duración de algunas intervenciones y la dificultad para controlar variables externas relacionadas con el profesorado o el contexto educativo. En consecuencia, los autores recomiendan desarrollar futuras investigaciones con muestras más amplias, intervenciones de mayor duración y diseños metodológicos más robustos que permitan confirmar los efectos observados.

Discusión

Los objetivos de este estudio fueron realizar una revisión sistemática para conocer y aclarar las relaciones existentes entre educación en valores y educación emocional en el ámbito de la educación física, así como proponer recomendaciones didácticas para el profesorado a partir de los hallazgos encontrados.

En primer lugar, la revisión realizada refuerza la idea de que la Educación Física ha superado planteamientos tradicionales centrados exclusivamente en el rendimiento motor para asumir una función más amplia orientada al desarrollo integral del alumnado. Esta evolución coincide con las aportaciones de Opstoel et al. (2020), quienes consideran que la Educación Física posee un gran potencial para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como con la visión humanista defendida por Wibowo et al. (2023), donde el alumnado se sitúa en el centro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, la asignatura de Educación Física no debe limitarse a la mejora de las capacidades físicas, sino contribuir también al desarrollo de competencias emocionales, sociales y éticas necesarias para la vida en sociedad.

Educación en valores

Respecto a la educación en valores, los resultados obtenidos mostraron que la práctica físico-deportiva constituía un contexto idóneo para la adquisición y consolidación de conductas éticas y socialmente responsables. Esta idea coincide con lo señalado por Lara et al. (2021), quienes consideran que la Educación Física representa un contexto privilegiado para la promoción de valores debido a la influencia que ejerce sobre niños y adolescentes. Del mismo modo, Muñoz-Llerena et al. (2022) destacan las posibilidades de esta materia para fomentar el respeto, la inclusión y la igualdad, mientras que Habyarimana et al. (2022) la consideran una herramienta fundamental para la formación de una ciudadanía activa y comprometida.

Los estudios incluidos en la revisión evidencian que las intervenciones pedagógicas centradas en valores generan efectos positivos sobre diferentes variables asociadas al desarrollo personal y social. En concreto, Merino-Barrero et al. (2019) comprobaron que la aplicación del MRPS produjo mejoras significativas en la responsabilidad personal y social, la deportividad y la motivación del alumnado. Del mismo modo, Lamb et al. (2021) observaron que las pedagogías basadas en el afecto favorecían la adquisición de valores como la responsabilidad, la tolerancia, el liderazgo, la participación y la cooperación. Estos resultados respaldan las aportaciones de Mairena et al. (2023), quienes identifican el modelo de Hellison como uno de los enfoques más eficaces para el desarrollo moral y ético en contextos educativos.

Asimismo, distintos autores han señalado que los valores no se adquieren mediante procesos exclusivamente cognitivos, sino que requieren experiencias prácticas contextualizadas donde los estudiantes puedan experimentarlos y aplicarlos en situaciones reales. En esta línea, Pérez (2023) sostiene que los valores se consolidan a través de vivencias emocionales asociadas a situaciones de cooperación y competición. Del mismo modo, Smith-Palacio et al. (2022) afirman que la educación en valores desarrollada mediante la práctica deportiva favorece el respeto, la honestidad y los comportamientos prosociales, mientras que Barton (2023) y Gomes et al. (2023) destacan su contribución al desarrollo del carácter y de la responsabilidad social. Los resultados obtenidos en esta revisión coinciden con esta perspectiva, puesto que la mayoría de las intervenciones exitosas utilizaron metodologías activas donde el alumnado participaba de manera significativa en la toma de decisiones y en las interacciones con sus compañeros.

Educación emocional

Por otra parte, el análisis de la literatura ha confirmado la creciente importancia de la educación emocional dentro del ámbito educativo. Diversos autores coinciden en señalar que las emociones influyen de forma decisiva sobre el aprendizaje, la salud mental, la convivencia y el bienestar personal (Bisquerra y Chao-Rebolledo, 2021; Cañabate et al., 2020;). Desde esta perspectiva, la educación emocional se entiende como un proceso orientado al desarrollo de competencias que permitan reconocer, comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones propias y ajenas.

La Educación Física presenta características especialmente favorables para este propósito. Espoz-Lazo et al. (2020) y Rico-González (2023) señalan que las experiencias motrices implican respuestas emocionales constantes que facilitan el aprendizaje emocional. En este sentido, los resultados encontrados en la revisión mostraron que las intervenciones basadas en enfoques participativos mejoraban variables emocionales como la motivación, la diversión, el interés, la inteligencia emocional, la autoconciencia o la regulación emocional. Arikan (2019) observó mejoras significativas en inteligencia emocional tras la aplicación del MED y el Aprendizaje Socioemocional, mientras que Fin et al. (2019) encontraron aumentos de la motivación intrínseca mediante estrategias de apoyo a la autonomía. Por su parte, Engels y Freud (2020) y Bilgin y Dalkiran (2017) hallaron que el uso del MED mejoró significativamente las actitudes del alumnado hacia la asignatura e incrementó el interés, el disfrute, el esfuerzo y la percepción de utilidad, así como el desarrollo de las habilidades sociales y personales. De forma similar, González-Cutre et al. (2016) comprobaron que una intervención fundamentada en la Teoría de la Autodeterminación incrementaba la motivación autónoma y reducía los niveles de desmotivación.

Sin embargo, uno de los aspectos más relevantes de esta revisión no reside únicamente en la constatación de que la Educación Física puede promover valores o emociones por separado, sino en la evidencia de la estrecha relación existente entre ambos constructos. De hecho, numerosos autores sostienen que valores y emociones forman parte de un proceso educativo común. Rivera-Pérez et al. (2020) afirman que el aprendizaje cooperativo contribuye simultáneamente al desarrollo de la inteligencia emocional y

de las habilidades sociales. Del mismo modo, Founaud-Cabeza et al. (2023) defienden que las emociones y la acción motriz constituyen fenómenos inseparables dentro de las experiencias corporales.

Educación en valores y educación emocional

Todos los estudios analizados encontraron mejoras significativas en variables relacionadas con los valores, la convivencia, la motivación o las competencias socioemocionales cuando se aplicaban metodologías activas centradas en el alumnado. Así, el MED combinado con el Aprendizaje Socioemocional produjo incrementos significativos en la inteligencia emocional del alumnado (Arikan, 2019), mientras que programas como el AC o PREBULLPE generaron mejoras en competencias socioemocionales, relaciones entre iguales y motivación (Murillo-Moraño et al., 2026). Estos hallazgos coinciden con las apreciaciones de Van der Mars (2020), quien defiende que la Educación Física constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades personales y sociales.

En consecuencia, los resultados obtenidos permiten plantear que la educación emocional no debe entenderse como una alternativa a la educación en valores, ni viceversa, sino como dos dimensiones complementarias e interdependientes dentro de un mismo proceso formativo. Tal como señalan Oldervik y Lagestad (2021), la Educación Física favorece el bienestar, la satisfacción y la felicidad del alumnado; sin embargo, estas emociones adquieren un verdadero significado educativo cuando contribuyen al desarrollo de valores relacionados con el respeto, la responsabilidad, la cooperación o la empatía. Desde esta perspectiva, educar emocionalmente implica también educar moralmente, ya que las emociones regulan y orientan gran parte de los comportamientos sociales que sustentan la convivencia.

La principal limitación de la revisión llevada a cabo está relacionada con el hecho de que las palabras clave utilizadas (Education in Values, Emotional Education, Physical Education, Primary School, Secondary School) pueden haber limitado el número y la variedad de estudios identificados. Por tanto, investigaciones futuras podrían necesitar considerar la inclusión de otros términos. Sin embargo, se considera que esta revisión aporta, en alguna medida, conocimiento de los conceptos educación en valores y educación emocional y sus interacciones. No obstante, futuros estudios deberían tener en cuenta las similitudes, diferencias y relaciones estrechas entre ambos conceptos con el fin analizar e investigar lo que realmente se pretende estudiar. Son necesarias, pues, investigaciones que analicen los efectos de programas e intervenciones en la formación en valores y emocional de forma simultánea con el fin de clarificar las relaciones que pueden existir entre ambas y su incidencia en la educación integral del alumnado.

Conclusiones

Tras el análisis de la literatura realizado sobre la relación entre los valores y las emociones con la educación física, se puede afirmar que esta materia posee un elevado potencial para la educación en valores, gracias, sobre todo, al juego motor y a las actividades cooperativas, ya que se facilitan experiencias reales donde se ponen en práctica valores como el respeto y la responsabilidad. Por su parte, las emociones también constituyen un elemento esencial dentro del aprendizaje en educación física, influyendo tanto en la participación, como en la motivación del alumnado. Además, los valores y las emociones no se muestran en dimensiones separadas, sino que actúan de forma interrelacionada, formando un eje fundamental en el desarrollo personal y social de los alumnos.

Por tanto, la educación emocional adquiere pleno sentido cuando se orienta a favorecer la educación en valores, ya que las emociones regulan nuestras decisiones, relaciones y comportamientos. Se ha de insistir en que la educación emocional es razonable cuando ayuda a vivir los valores, no solo a conocerlos, ya que los valores se aprenden afectivamente, no solo cognitivamente, y no hay conducta ética sin regulación emocional. Aprender a reconocer y regular las propias emociones facilita la empatía, el autocontrol y la convivencia, elementos esenciales para la vivencia auténtica de los valores. De este modo, la educación emocional no es un fin en sí misma, sino un medio que permite interiorizar y poner en práctica los valores en la educación y en la vida cotidiana. Finalmente, la literatura analizada muestra que la educación física debe tener un carácter integral y basarse en modelos más humanistas donde el cuerpo no solo se conciba como un medio de expresión, sino también como un medio de relación, y de crecimiento ético y emocional.

Recomendaciones didácticas

Los valores han sido definidos como principios éticos que orientan la conducta del ser humano, mientras que las emociones, y su adecuada regulación a través de una buena educación emocional, ayudan a conseguir esas conductas deseadas. El profesorado de educación física se planteará los valores como marco de referencia de lo que se quiere conseguir y, éstos, se manifestarán a través de unas emociones determinadas (Ej. El respeto, valor, se manifiesta al controlar la ira, emoción, hacia un adversario o hacia el árbitro). O, dicho de otra forma, las emociones son el vehículo que ayuda a conseguir el valor que se pretende desarrollar (Ej. La felicidad, emoción, ayuda a aplicar el valor de la solidaridad al animar a un compañero).

En definitiva, y como aplicación fundamental, no se puede separar la Educación en Valores de la Educación Emocional en educación física. Ésta obligada interrelación tendrá como resultado un proceso educativo integral en el que no sólo se formará a un alumnado con determinadas destrezas motrices, sino que ayudará a educar a personas completas que actuarán con ética y sabrán gestionar su mundo interior en cualquier situación.

Los resultados y conclusiones de esta revisión muestran la necesidad de que los docentes de educación física asuman un rol activo a la hora de planificar las actividades, de manera que estas estén orientadas a desarrollar competencias éticas y emocionales ya que dichas competencias no emergen de manera espontánea, sino que necesitan de reflexión, intencionalidad pedagógica y diseño de ambientes emocionales seguros. Para ello, se termina este trabajo exponiendo a modo de ejemplo una serie de valores universales de gran importancia a los que habría que aspirar a desarrollar en clase de educación física entre el alumnado, asociados a una serie de emociones que el profesorado se tendría que plantear para conseguir fomentar en mayor medida esos valores educativos:

- Para desarrollar el valor de la libertad entre los escolares habría que trabajar, entre otras, competencias emocionales relacionadas con la autoestima que permite actuar sin miedo al juicio, autoconfianza para sostener decisiones propias, serenidad que facilita elecciones conscientes, autocontrol y así evitar impulsos que dañan la libertad, respeto que equilibra la libertad con la convivencia, empatía para evitar imponer la propia libertad, o valentía para poder defender decisiones auténticas.
- Para fomentar el valor de la igualdad entre los escolares habría que trabajar, entre otras, competencias emocionales como empatía que permite comprender y respetar al otro, respeto para sostener relaciones igualitarias, aprecio para romper prejuicios y valorar la diversidad, indignación ante la injusticia y así activar el compromiso con la igualdad, autocontrol para evitar conductas dominantes o agresivas, asertividad que favorecerá la comunicación equilibrada, o autoestima que ayude a reducir inseguridades que generan desigualdad.
- Para desarrollar el valor de la tolerancia entre los escolares habría que trabajar, entre otras, competencias emocionales como empatía para comprender perspectivas diferentes, serenidad para evitar reacciones impulsivas, autocontrol a la hora de gestionar emociones intensas, respeto para reconocer el valor del otro, aceptación para integrar la diversidad sin amenaza, curiosidad para abrirse a lo diferente, humildad para evitar la imposición, o asertividad para dialogar sin atacar.

Afiliación de los autores

Manuel Rodríguez Macías [1]

Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra [1]

Paula León Morales [1]

Manuel Tomás Abad Robles [1]

[1] Facultad de Educación, Psicología y CC del Deporte. Universidad de Huelva (España)

Referencias

Abad, M.T., Navarro, B., Cerrada, J.A., y Giménez, F.J. (2021). The development of respect in Young athletes: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE 16*(6): e0252643. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252643

Arikan, N. (2020). Effect of Sport Education Model-Based Social-Emotional Learning Program on Emotional Intelligence. *International Education Studies, 13*(4), 41-73. https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p41

Barton, C. (2023). Strategies for Building Morality in the Physical Education Classroom. *Journal Of Physical Education Recreation & Dance*, *94*(9), 7-12. https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2252868

Bilgin, N., y Dalkıran, O. (2017). Examining Attitudes of Students Regarding the Sports Education Model and Direct Teaching Model. *Journal of Education And Training Studies,* 5(12), 79-84. https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2718

Bisquerra, R., y Chao-Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1*(1), 9-29. https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4

Cañabate, D., Santos, M., Rodríguez, D., Serra, T., y Colomer, J. (2020). Emotional self-regulation through introjective practices in physical education. *Education Sciences, 10*(8), 208. https://doi.org/10.3390/educsci10080208

Engels, E. S., y Freund, P. A. (2020). Effects of cooperative games on enjoyment in physical education—How to increase positive experiences in students?. *PloS one, 15*(12), 1-14. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0243608

Espoz-Lazo, S., Rodríguez, R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., y Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences, 10*(8), 192. https://doi.org/10.3390/educsci10080192

Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E., y Nodari, R. J. (2019). Interpersonal autonomy support style and its consequences in physical education classes. *PloS one, 14*(5), 1-14. https://doi.org/10.1371/journal.pone

Founaud-Cabeza, M.P., Martín-Forcadell, S., y Canales-Lacruz, I. (2023). Emociones, acción motriz y género en el alumnado de Educación Física de Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 50*, 342-348. https://doi.org/10.47197/retos.v50.98904

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Paidós Educación.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Kairós.

Gomes, M.F., Pinto, R., Nascimiento, P., Pinheiro, G., Da Rocha, R.O., Da Rosa, C., Freitas, M., Bitencourt, J., Borges, P., Da Silva, J.G., Gracioli, L., y Darold, T. (2023). Educação Física e Valores Sociais: Construindo Cidadãos Responsáveis e Empáticos. *Revistaft*, 27.https://doi.org/10.5281/zenodo.10408331

González-Cutre, D., Sierra, A. C., Beltrán-Carrillo, V. J., Peláez-Pérez, M., y Cervelló, E. (2018). A school-based motivational intervention to promote physical activity from a self-determination theory perspective. *Journal of Educational Research, 111*(3), 320-330. http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1255871

Grimminger-Seidensticker, E., y Möhwald, A. (2020). Enhancing social cohesion in PE classes within an intercultural learning program: Results of a quasi-experimental intervention study. *Physical Education and Sport Pedagogy. 25*(3), 316-329. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741532

Guo, H., Chai, H., Xue, R., y Yao, L. (2025). Development of a Sports Moral Character Scale for Primary and Secondary School Learners Based on the Key Competencies of Physical Education and Health. *SAGE Open*, *15*(3). https://doi.org/10.1177/21582440251343818

Habyarimana, J.D., Tugirumukiza, E., y Zhou, K. (2022). Physical Education and Sports: Backbone of the Entire Community in the Twenty-First Century. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*, 7296. https://doi.org/10.3390/ijerph19127296

Kmet, L.M., Lee, R.C., y Cook, L.S. (2004). *Standard quality assessment criteria for evaluating primary research papers from a variety of fields*. Alberta Heritage Foundation for Medical Research.

Koo, T.K., y Li, M.Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

Lamb, C. A., Teraoka, E., Oliver, K. L., y Kirk, D. (2021). Pupils' motivational and emotional responses to pedagogies of affect in physical education in Scottish secondary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(10), 1-15. https://doi.org/10.3390/ijerph18105183

Lamoneda, J., González-Víllora, S., y Fernández-Río, J. (2020). Hibridando el Aprendizaje Cooperativo, la Educación Aventura y la Gamificación a través de la carrera de orientación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, *38*, 754-760. https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77276

Lara, D., García, M.G., y Reyes, L. (2021). El valor educativo de la Educación Deportiva: un análisis desde las teorías de Piaget y Kohlberg. *Ágora Para la Educación Física y el Deporte, 23*, 265-284. https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.265-284

López-Cassà, E., y Bisquerra, R. (2024). Educar en las emociones en tiempos de crisis. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 30*(1), 1-26. http://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.30381

Mairena, J.Á., Abad, M.T., y Giménez, F.J. (2023). Hellison's Model of Personal and Social Responsibility in the Educational Context: A Systematic Review. *European Journal of Contemporary Education, 12*(2), 365-384. https://doi.org/10.13187/ejced.2023.2.365

Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Belando, N., y Fernández-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education, 39*(2), 247-255. https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022

Muñoz-Llerena, A., Núñez, M., Flores-Aguilar, G., y López-Meneses, E. (2022). Design of a Methodological Intervention for Developing Respect, Inclusion and Equality in Physical Education. *Sustainability, 14*, 390. https://doi.org/10.3390/su14010390

Murillo-Moraño, J., Raya-González, J., García-Fernández, C., y Benítez-Sillero, J.D. (2026). Different Effects of Two Interventions Based on Cooperative Learning and PREBULLPE on Social and Emotional Competencies and Motivation in Physical Education. *European Journal of Sport Science, 26*(3), 1-12. https://doi.org/10.1002/ejsc.70136

Oldervik, S., y Lagestad, P. (2021). Importance of Providing Additional Choices in Relation to Pupils' Happiness, Mastery, Well-Being, Contentment, and Level of Physical Activity in Physical Education. *Frontiers In Sports and Active Living*, *3*, 599953. https://doi.org/10.3389/fspor.2021.599953

Opstoel, K., Chapelle, L., Prins, F.J., De Meester, A., Haerens, L., Van Tartwijk, J., y De Martelaer, K. (2020). Personal and social development in physical education and sports: A review study. *European Physical Education Review, 26*(4): 797-813. https://doi.org/10.1177/1356336X19882054

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McKonald, S., y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003

Pérez, S. (2023). La promoción de valores en la formación del profesorado de educación física: una revisión sistemática. *Revista Educación, 47*(1), 646-663. https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51989

Ramos-Álvarez, O., Rodríguez-Fernández, P., y Arufe-Giráldez, V. (2024). Impact of competitive games in physical education classes on emotional and psychological well-being. *Journal of Physical Education And Sport*, *24*(4). https://doi.org/10.7752/jpes.2024.04105

Rico-González, M. (2023). Developing emotional intelligence through physical education: A systematic review. *Perceptual and Motor Skills, 130*(3), 1286-1323. https://doi.org/10.1177/00315125231165162

Rivera-Pérez, S., León-del-Barco, B., Fernández-Río, J., González-Bernal, J.J., e Iglesias, D. (2020). Linking Cooperative Learning and Emotional Intelligence in Physical Education: Transition across School Stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(14), 5090. https://doi.org/10.3390/ijerph17145090

Santamaría, R.M., y Corbí, M. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI, 38*(3), 317-338. https://doi.org/10.6018/educatio.452931

Smith-Palacio, E., Alcalá-Recuero, J., y Lamoneda-Prieto, J. (2022). In Life as in Sport: Implications of a Program to Educate Spanish Youth on Values. *Frontiers in Education*, 7:899433. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.899433

Van der Mars, H. (2020). Principled, modest, and giving… Don Hellison's impact through the eyes of his peers. *Journal of Teaching in Physical Education. 39*(3), 321-330. https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0221

Wibowo, J., Krieger, C., Gaum, C., y Dyson, B. (2023). Bildung: A German student-centered approach to health and physical education. *European Physical Education Review, 29*(2), 233–250. https://doi.org/10.1177/1356336X221133060

Mujica-Johnson, F. N., Concha López, R., Peralta Ferroni, M., & Burgos Henríquez, S. (2024). Perspectiva de género en la formación docente y escolar de Educación Física. Análisis crítico en función del contexto chileno (Gender perspective in Physical Education teacher training and schooling. Critical analysis based on the chilean context). *Retos*, *55*, 339–345. https://doi.org/10.47197/retos.v55.103535

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Manuel Rodríguez Macías	manuel.rodriguez@ddi.uhu.es	Autor
Fco. Javier Giménez Fuentes-Guerra	jfuentes@uhu.es	Autor correspondencia
Paula León Morales	paula.leon1@alu.uhu.es	Autora
Manuel Tomás Abad Robles	manuel.abad@dempc.uhu.es	Autor