



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EFFECTO DE LOS DOMINIOS DE ACCIÓN MOTRIZ SOBRE LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES

María Cortés-Serrano

Estudiante de la Universitat de València. España.
Email: macorse@alumni.uv.es

José Antonio García-Pérez

Profesor de la Universitat de València (Dpto. Expresión musical, plástica y corporal.
España)
Email: j.antonio.garcia-perez@uv.es

RESUMEN

Las emociones experimentadas por el alumnado juegan un papel decisivo en su etapa escolar y como docentes debemos tenerlas en consideración, ya que una experiencia emocional positiva no solo tiene efectos positivos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que mejora la vida diaria del alumnado. Es por ello que el principal objetivo de este estudio fue conocer y caracterizar las emociones percibidas por el alumnado en la enseñanza del bloque de juegos y deportes en la clase de EF y analizar el efecto de los diferentes dominios de acción motriz sobre las mismas. La muestra estuvo compuesta por 81 estudiantes (43 hombres y 38 mujeres) de 4ºESO, con los que se realizó una unidad didáctica de 9 sesiones (tres de pelota valenciana, tres de baloncesto y tres de juegos deportivos modificados). A su vez, cada una de las sesiones de cada uno de los deportes se abordó desde un dominio de acción motriz diferente: cooperación (C), oposición (O) y cooperación-oposición (CO). El tratamiento estadístico realizado mostró, de manera significativa ($p < 0,05$), que las sesiones de EF provocan un mayor número e intensidad de emociones positivas que de emociones negativas y ambiguas. A su vez, la intensidad de las emociones ambiguas también fue superior a la intensidad de las negativas. Por otra parte, ni el dominio de acción motriz empleado (C, O, CO) ni el sexo tuvieron un efecto significativo sobre el número y la intensidad de las emociones percibidas por el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Emociones; Enseñanza-aprendizaje; Educación Física; Dominios de acción motriz.

EFFECT OF MOTOR ACTION DOMAINS ON STUDENTS' EMOTIONS IN SPORTS TEACHING

ABSTRACT

The emotions experienced by students play a decisive role in their school stage and, as teachers, we must take them into consideration, since a positive emotional experience not only has positive effects on the teaching-learning process, but also improves the students' daily life. That is why the main objective of this study was to know and characterize the emotions perceived by the students during the games and sports learning process in PE class and to analyse the effect of the different domains of motor action on them. A sample of 81 students of 4th ESO (43 men and 38 women) carried out a didactic unit of 9 sessions (three of pelota valenciana, three of basketball and three of modified sports games). In turn, each of the sessions of each of the sports was approached from a different motor action domain: cooperation (C), opposition (O) and cooperation-opposition (CO). The statistical treatment carried out showed, in a significant way ($p < 0.05$), that the PE sessions provoke a greater number and intensity of positive emotions than of negative and ambiguous emotions. Additionally, the intensity of the ambiguous emotions was also higher than the intensity of the negative ones. On the other hand, neither the motor action domain used (C, O, CO) nor sex had a significant effect on the number and intensity of the emotions perceived by the students.

KEYWORDS: Emotions; Teaching-learning; Physical Education; Motor action domains.

INTRODUCCIÓN.

En las últimas décadas se han realizado diferentes estudios que revelan el papel clave de las emociones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). De esta forma, la neurociencia ha avalado la importancia de las emociones en el aprendizaje (Jensen, 2004; Tacca, 2016) y se ha observado que incorporarlas dentro del proceso de E-A mejora la calidad y los resultados del mismo (Alonso et al., 2013; Ibáñez, 2002; Pacheco et al., 2015; Pulido & Herrera, 2017; Villaescusa, 2017). Asimismo, los efectos de las emociones van más allá del ámbito académico y tienen repercusión sobre otras esferas de la vida del alumnado (salud, bienestar, conducta y motivación), siendo las vivencias emocionales positivas las que conducen hacia la felicidad y el disfrute personal (Barragán & Morales, 2014).

El término emoción se entiende como un fenómeno complejo, de breve duración e intenso, que es originado como respuesta y evaluación subjetiva de un acontecimiento concreto (Bisquerra, 2000, 2003; García, 2012; Mujica-Johnson et al., 2017; Vecina, 2006) y que cumple una función tanto adaptativa como motivacional, siendo decisivo en el comportamiento (Caballero et al., 2016; Fernández & Extremera, 2005; Manassero, 2013; Piqueras et al., 2009). Las emociones se pueden experimentar con diferente nivel de intensidad, provocando la relajación o excitación de mecanismos psicofisiológicos (Díaz & Flores, 2001) y respuestas neurofisiológicas, conductuales y cognitivas (Feldman & Blanco, 2006; Mannino & Robazza, 2004; Obiols & Bisquerra, 2006; Piqueras et al., 2009). Cabe destacar la posibilidad de manifestar distintas emociones a la vez (Bericat, 2012; Santrock, 2002), pudiendo éstas clasificarse en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000, 2003; Casassus, 2006; Lazarus, 2000; Martín-Martín de Consuegra, 2017). En este sentido, experimentar emociones positivas mejora la calidad de vida, previniendo enfermedades y favoreciendo el bienestar subjetivo (Barragán & Morales, 2014; Fredrickson, 2000); promueve el desarrollo y consolidación de conductas asociadas a la práctica de actividad física y a un estilo de vida saludable (Spence & Blanchard, 2001); permite llegar a la automotivación (Bisquerra, 2003, 2005; García, 2012); y supone grandes beneficios sobre el aprendizaje y el rendimiento académico (Bisquerra, 2003; Conde et al., 2014; Dodge et al., 2012; Extremera & Fernández, 2004; Villaescusa, 2017). Mientras que las emociones positivas facilitan las acciones del alumnado favoreciendo su proceso de aprendizaje, las emociones negativas pueden limitarlo o bloquearlo (Bermudez & Sáenz-López, 2019; Carrasco et al., 2011; Manassero & Vázquez, 2007; Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2019; Olitsky & Milne, 2012). Asimismo, las emociones también tienen efectos sobre la cognición, siendo las positivas las que se relacionan con una estructura cognitiva más abierta y compleja, que favorece un razonamiento eficiente, flexible y creativo (Barragán & Morales, 2014; Fredrickson, 2000; Oros et al., 2011; Vecina, 2006). Por último, este tipo de emociones activan neurotransmisores como la dopamina que, además de participar en los procesos cognitivos, se asocia con la sensación de placer y beneficia el aprendizaje (Mayorga, 2015; Tacca et al., 2019).

La esfera socio-emocional tiene una estrecha relación con la Educación Física (EF), debido a la esencia práctica y vivencial de la asignatura, que ofrece al alumnado la posibilidad de experimentar con intensidad un amplio y variado abanico de emociones (Alcaraz-Muñoz & Díaz, 2015; Bermudez & Sáenz-López, 2019; Romero-Martín et al., 2017). Concretamente, el juego motor o deportivo (JM) es un recurso de primer nivel en EF para introducir al alumnado en un amplio repertorio de vivencias motrices que son, al mismo tiempo, vivencias emocionales

(Caballero et al., 2016; Lavega, Filella, et al., 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020). La lógica interna de un JM dará lugar a los diferentes dominios de acción motriz, que pueden determinar las vivencias emocionales del alumnado (Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Araújo, et al., 2013; Miralles et al., 2017; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014). En función de las interacciones que se dan entre los participantes durante el juego, los JM pueden agruparse en cuatro dominios de acción motriz (juegos psicomotores; juegos de cooperación -C-; juegos de oposición -O-; juegos de cooperación-oposición -CO-) (Parlebas, 2001).

A lo largo de las líneas anteriores se ha visto el efecto beneficioso que puede tener la experiencia emocional positiva sobre la vida personal y académica del alumnado, y por lo tanto debería ser un factor determinante a la hora de guiar las prácticas educativas. Generar este tipo de vivencias emocionales positivas estará condicionado por aspectos como la metodología de enseñanza, donde se ha encontrado que las clases magistrales pueden dirigir al alumnado hacia emociones negativas (Daschmann et al., 2014), mientras que las metodologías activas y con elevados niveles de autonomía del alumnado aumentan las emociones positivas (Jeong et al., 2019; Ruiz, 2016). Además de la metodología, el tipo de evaluación empleado (Rebollo-Catalán et al., 2014); los agrupamientos (Mahenthiran & Rouse, 2000); la competición en las clases (Duran et al., 2014, 2015; Lavega et al., 2011); el contexto socio-cultural, las experiencias/antecedentes deportivos y el sexo del alumnado (Mujica-Johnson & Concepción, 2021; Niven et al., 2014; Sáez de Ocáriz et al., 2014), son otros factores que pueden influir sobre las emociones del alumnado y su investigación es relevante para mejorar la práctica docente y conseguir en las clases el estado emocional más adecuado para el alumnado.

Observando que el planteamiento metodológico puede afectar a las emociones experimentadas, la repercusión que estas emociones pueden tener en la vida personal y académica del alumnado y que los JM tan presentes en las clases de EF se pueden plantear desde diferentes perspectivas motrices, parece necesario analizar el efecto que los diferentes dominios de acción motriz pueden tener sobre las emociones experimentadas por el alumnado. En esta línea, se ha encontrado que el JM es un desencadenante de emociones positivas (Alonso et al., 2013; Duran et al., 2015; Etxebeste et al., 2014; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2020), siendo en número e intensidad mayores que las negativas y ambiguas (Alonso et al., 2013; Duran et al., 2014, 2015; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, et al., 2013). Utilizar un dominio de acción motriz u otro (psicomotor, cooperación, oposición o cooperación-oposición) puede afectar a las vivencias emocionales experimentadas por el alumnado (Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Araújo, et al., 2013; Lavega et al., 2014, 2018; Miralles et al., 2017; Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014). Además, se ha observado que se continúan perpetuando los estereotipos de género al tener una experiencia emocional más positiva los chicos con la competición y las chicas con la cooperación (Blández et al., 2007; Duran & Costes, 2018; Jaqueira et al., 2014).

1. MÉTODO.

1.1. MUESTRA.

En el estudio participaron de manera anónima y voluntaria un total de 81 estudiantes (43 hombres y 38 mujeres), todos ellos pertenecientes a 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y con una edad comprendida entre los 15 y 18 años.

El alumnado estaba dividido en cinco grupos (4ºA, 4ºB, 4ºC, 4ºD y PR4), de los cuales participaron 16, 18, 18, 16 y 13 estudiantes, respectivamente. El criterio de inclusión en el estudio consistió en pertenecer a estos grupos de clase, haber rellenado el cuestionario de registro de emociones al finalizar cada sesión y haber realizado al menos dos clases de Educación Física de cada dominio de acción motriz.

1.2. PROCEDIMIENTO.

Durante este estudio se registró el tipo e intensidad de las emociones percibidas por el alumnado al finalizar cada una de las clases de una unidad didáctica de nueve sesiones, contempladas en el 2º Bloque del currículo (Juegos y deportes) (Decreto 87/2015).

Estas nueve sesiones se dividieron de forma que se desarrollaron tres de pelota valenciana, tres de baloncesto y tres de juegos deportivos modificados en cada uno de los cinco grupos. A su vez, cada una de las sesiones de cada uno de los deportes (pelota valenciana, baloncesto y juegos deportivos modificados) se abordó desde un dominio de acción motriz diferente: cooperación (C), oposición (O) y cooperación-oposición (CO). Cabe señalar que se aleatorizaron las sesiones para que cada grupo siguiera un orden distinto.

1.3. INSTRUMENTO.

El tipo e intensidad de las emociones percibidas por el alumnado se recogieron mediante el *Games and Emotion Scale* (GES). Se trata de un instrumento validado (Lavega, March, et al., 2013) que pone en relación las emociones positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000) con los dominios de acción motriz (Parlebas, 2001). Al finalizar cada sesión, cada participante indicó en el cuestionario (Anexo I) con un valor de 1 a 10 la intensidad con la que había sentido las trece emociones básicas citadas por Bisquerra (2000): alegría, humor, felicidad y amor (emociones positivas); miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo y vergüenza (emociones negativas); sorpresa, esperanza y compasión (emociones ambiguas). El alumnado únicamente debía indicar las emociones que había sentido durante la realización del juego motor.

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

En primer lugar, se tabularon los resultados obtenidos directamente en una hoja Microsoft Excel que permitió extraer las variables dependientes del estudio al calcular un promedio del número e intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas percibidas por cada uno de los alumnos/as en cada uno de los diferentes

dominios de acción motriz. Posteriormente, se empleó el software estadístico IBM SPSS Statistics versión 24. Tras comprobar la normalidad (Kolmogorov-Smirnov) y homocedasticidad (Levene) de las variables y, con el objetivo de comparar el número e intensidad de emociones percibidas de los diferentes tipos (positivas, negativas y ambiguas) y el efecto de los dominios de acción motriz utilizados (cooperación, oposición y cooperación-oposición), así como el efecto del sexo, se emplearon diferentes tratamientos estadísticos tal y como se puede observar en la Figura 1. En todos los tratamientos realizados se utilizó un nivel de significación de $p < 0,05$.

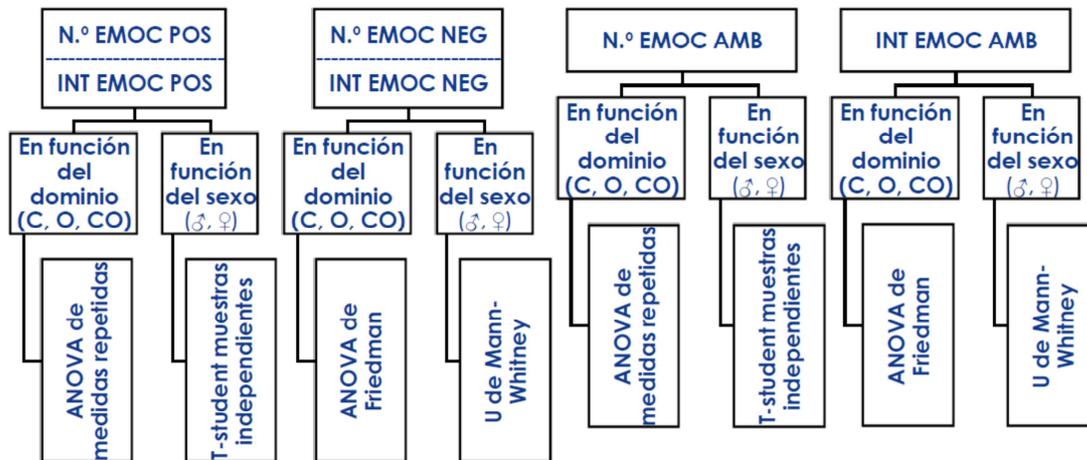


Figura 1. Pruebas estadísticas aplicadas.

2. RESULTADOS.

2.1. ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS SESIONES DE EF.

En la tabla 1 se muestran los resultados descriptivos del efecto de las sesiones de EF sobre el número e intensidad de emociones percibidas por el alumnado. Tal y como se puede observar, del total de emociones vivenciadas en las sesiones de EF, el 58.70% han sido positivas, el 20.65% negativas y el 20.65% ambiguas.

Tabla 1.
Resultados descriptivos del número de emociones e intensidad.

N.º EMOC POS		N.º EMOC NEG		N.º EMOC AMB		TOTAL	
\bar{X} (D.T.)	%	\bar{X} (D.T.)	%	\bar{X} (D.T.)	%	\bar{X} (D.T.)	%
2,53 (0,65)	58,70	0,89 (0,86)	20,65	0,89 (0,68)	20,65	4,31 (1,72)	100
INT EMOC POS		INT EMOC NEG		INT EMOC AMB		TOTAL	
\bar{X} (D.T.)		\bar{X} (D.T.)		\bar{X} (D.T.)		\bar{X} (D.T.)	
7,17 (1,77)		4,41 (2,09)		5,77 (1,83)		5,90 (1,55)	

Nota. \bar{X} : Media; D.T.: Desviación Típica.

Un ANOVA de Friedman para muestras relacionadas (tabla 2) mostró que existían diferencias significativas sobre el número e intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas.

Tabla 2.
Comparaciones por pares del número de emociones e intensidad.

N.º EMOC POS	N.º EMOC NEG	N.º EMOC AMB	PRUEBA	SIG p
Me (RI)	Me (RI)	Me (RI)		
2,67 (0,67)	0,78 (0,75)		z = 8,84	p = 0,00*
2,67 (0,67)		0,89 (0,89)	z = 8,84	p = 0,000*
	0,78 (0,75)	0,89 (0,89)	z = 0,00	p = 1,000
INT EMOC POS	INT EMOC NEG	INT EMOC AMB	PRUEBA	SIG p
Me (RI)	Me (RI)	Me (RI)		
	4,00 (3,64)	5,75 (2,42)	z = -4,17	p = 0,000*
7,25 (2,50)	4,00 (3,64)		z = -7,58	p = 0,000*
7,25 (2,50)		5,75 (2,42)	z = 3,41	p = 0,001*

Nota 1. * Indica diferencia significativa ($p < 0,05$).

Nota 2. Me: Mediana; RI: Rango Intercuartil.

Por una parte, las sesiones de EF afectaron de manera significativa al número de emociones ($\chi^2_2=105,80$; $p < 0,05$). Las comparaciones por pares mostraron que el número de emociones positivas es mayor que el número de emociones negativas ($z = 8,84$; $p < 0,05$) y que el número de emociones ambiguas ($z = 8,84$; $p < 0,05$). No se encontraron diferencias entre el número de emociones negativas y el número de emociones ambiguas ($z = 0,00$; $p > 0,05$). Por otra parte, las sesiones de EF afectaron de manera significativa a la intensidad de las emociones ($\chi^2_2=59,09$; $p < 0,05$). Las comparaciones por pares mostraron que la intensidad de las emociones positivas es significativamente mayor que la intensidad de las negativas ($z = -7,58$; $p < 0,05$) y las ambiguas ($z = 3,41$; $p < 0,05$). Asimismo, la intensidad de las emociones ambiguas es significativamente mayor que la intensidad de las negativas ($z = -4,17$; $p < 0,05$).

2.2. ANÁLISIS DEL EFECTO DE LOS DOMINIOS SOBRE LAS EMOCIONES

En los resultados del ANOVA de medidas repetidas mostrado en la tabla 3, se observa que no hay un efecto significativo del dominio de acción motriz sobre el n.º de emociones positivas ($F_{2;160}=1,41$; $p > 0,05$). Tampoco se encontraron efectos del dominio sobre el n.º de emociones ambiguas ($F_{2;160}=0,14$; $p > 0,05$) ni sobre la intensidad emocional positiva ($F_{2;84}=0,20$; $p > 0,05$).

Por otro lado, tras el ANOVA de Friedman para muestras relacionadas no se encontró un efecto del dominio de acción motriz sobre el n.º de emociones negativas ($\chi^2_2=2,96$; $p > 0,05$). Tampoco se encontraron efectos del dominio sobre la intensidad emocional negativa ($\chi^2_2=0,20$; $p > 0,05$) ni sobre la intensidad emocional ambigua ($\chi^2_2=1,29$; $p > 0,05$).

Tabla 3.

Número e intensidad de cada tipo de emoción en función del dominio de acción motriz.

DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ	C	O	CO	SIG p
	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	
N.º EMOC POS	2,46 (0,77)	2,56 (0,76)	2,56 (0,72)	p = 0,247
INT EMOC POS	7,26 (2,08)	7,41 (2,00)	7,25 (2,25)	p = 0,824
N.º EMOC NEG	0,67 (0,83)	0,67 (1,00)	0,67 (1,00)	p = 0,228
INT EMOC NEG	3,00 (3,67)	3,00 (4,00)	4,00 (3,50)	p = 0,904
N.º EMOC AMB	0,89 (0,73)	0,89 (0,76)	0,92 (0,74)	p = 0,871
INT EMOC AMB	6,00 (2,38)	6,00 (3,75)	6,50 (3,46)	p = 0,524

Nota 1. \bar{X} : Media; D.T.: Desviación Típica; Me: Mediana; RI: Rango Intercuartil.

Nota 2. \bar{X} (D.T.): Paramétricas; Me (RI): No paramétricas.

Nota 3. C: Cooperación; O: Oposición; CO: Cooperación-Oposición.

2.3. ANÁLISIS DEL EFECTO DEL SEXO SOBRE LAS EMOCIONES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre el efecto del sexo sobre el número e intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas por separado en cada uno de los dominios de acción motriz (tabla 4 y tabla 5).

Tabla 4.

Número de cada tipo de emoción en función del sexo del sujeto.

DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ		C	O	CO	SIG p
	SEXO	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	
N.º EMOC POS	♂	2,37 (0,79)	2,60 (0,69)	2,56 (0,77)	p > 0,05
	♀	2,56 (0,76)	2,51 (0,84)	2,57 (0,68)	
T-student para muestras independientes		t ₇₉ = -1,12; p = 0,27	t ₇₉ = 0,52; p = 0,61	t ₇₉ = -0,02; p = 0,98	
N.º EMOC NEG	♂	0,50 (1,67)	0,67 (1,00)	0,67 (1,00)	p > 0,05
	♀	0,67 (0,67)	0,67 (1,08)	0,58 (1,00)	
U de Mann-Whitney para muestras independientes		U = 840,00; p = 0,83	U = 808,00; p = 0,93	U = 861,50; p = 0,67	
N.º EMOC AMB	♂	0,99 (0,76)	0,98 (0,89)	1,03 (0,83)	p > 0,05
	♀	0,78 (0,69)	0,79 (0,57)	0,79 (0,61)	
T-student para muestras independientes		t ₇₉ = 1,31; p = 0,20	t ₇₉ = 1,13; p = 0,26	t ₇₉ = 1,45; p = 0,15	

Nota 1. \bar{X} : Media; D.T.: Desviación Típica; Me: Mediana; RI: Rango Intercuartil.

Nota 2. \bar{X} (D.T.): Paramétricas; Me (RI): No paramétricas.

Nota 3. C: Cooperación; O: Oposición; CO: Cooperación-Oposición.

Tabla 5.
Intensidad de cada tipo de emoción en función del sexo del sujeto.

DOMINIO DE ACCIÓN MOTRIZ		C	O	CO	SIG p
	SEXO	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	\bar{X} (D.T.) o Me (RI)	
INT EMOC POS	♂	6,87 (2,06)	7,28 (1,86)	6,90 (2,18)	p > 0,05
	♀	7,25 (2,00)	7,69 (1,68)	7,42 (1,94)	
T-student para muestras independientes		t ₆₃ = -0,75; p = 0,46	t ₅₈ = -0,91; p = 0,37	t ₆₇ = -1,05; p = 0,30	
INT EMOC NEG	♂	3,00 (4,33)	2,00 (4,00)	3,00 (1,92)	p > 0,05
	♀	3,50 (3,25)	4,50 (4,25)	4,50 (4,50)	
U de Mann-Whitney para muestras independientes		U = 374,00; p = 0,61	U = 416,50; p = 0,85	U = 494,00; p = 0,36	
INT EMOC AMB	♂	6,00 (2,38)	6,67 (3,79)	6,75 (3,00)	p > 0,05
	♀	5,00 (2,29)	5,00 (2,38)	5,67 (4,00)	
U de Mann-Whitney para muestras independientes		U = 383,50; p = 0,20	U = 383,00; p = 0,33	U = 373,50; p = 0,48	

Nota 1. \bar{X} : Media; D.T.: Desviación Típica; Me: Mediana; RI: Rango Intercuartil.

Nota 2. \bar{X} (D.T.): Paramétricas; Me (RI): No paramétricas.

Nota 3. C: Cooperación; O: Oposición; CO: Cooperación-Oposición.

Tal y como se puede ver en las tablas 4 y 5, al analizar el efecto del sexo sobre las emociones percibidas por el alumnado tras las sesiones de EF se observa que, independientemente del dominio de acción motriz desde el que se desarrolla la clase de EF, el sexo del alumnado no influye ni en la intensidad ni en el número de emociones percibidas por el alumnado. No se encuentran efectos ni en las emociones positivas, ni en las negativas, ni en las ambiguas, por lo que se puede afirmar que chicos y chicas tienen experiencias emocionales similares en este sentido.

3. DISCUSIÓN.

El objetivo principal de este estudio fue caracterizar las emociones percibidas por el alumnado en la enseñanza del bloque de juegos y deportes en la clase de EF y analizar el efecto de los diferentes dominios de acción motriz (cooperación, oposición y cooperación-oposición) y del sexo del alumnado sobre las mismas.

Los resultados obtenidos muestran que al finalizar las sesiones de EF el número de emociones positivas experimentadas por el alumnado ha sido significativamente mayor que el número de emociones negativas y ambiguas. Estos resultados concuerdan con diversos estudios que muestran que, el juego deportivo o JM es un desencadenante de emociones positivas, independientemente de su dominio de acción motriz (Alonso et al., 2013; Duran et al., 2015; Etxebeste et al., 2014; Miralles et al., 2017; Muñoz-Arroyave et al., 2020). En cuanto a la intensidad emocional, los resultados muestran que en las sesiones de EF la intensidad de las emociones positivas ha sido significativamente mayor que la intensidad de las emociones negativas y ambiguas. Asimismo, la intensidad de las emociones ambiguas también ha sido significativamente superior que la intensidad de las negativas. Estos

resultados van en línea con los obtenidos por otros autores/as que han encontrado que el JM, independientemente del dominio, registra la intensidad más alta en las emociones positivas, más baja en las emociones negativas e intermedia en las emociones ambiguas (Alonso et al., 2013; Duran et al., 2014, 2015; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, et al., 2013). Se concluye, tal y como se observa en los resultados (tabla 2), que el alumnado ha experimentado en su mayoría emociones positivas y, además, este tipo de emociones se han percibido como las más intensas. Otro aspecto que pudo influir en estos resultados es el hecho de que el alumnado sabía que la unidad didáctica se iba a evaluar siguiendo un modelo de evaluación compartida, y autores como Rebollo-Catalán et al. (2014) señalan que este tipo de evaluación provoca menores niveles de emociones negativas que aquellas evaluaciones más tradicionales.

El hecho de que durante los juegos y deportes propuestos hayan predominado las emociones positivas y que, además, éstas hayan sido percibidas como las más intensas, puede tener múltiples beneficios sobre los diferentes ámbitos de la vida del alumnado. Entre los diferentes efectos beneficiosos destacan la mejora de la calidad de vida previniendo enfermedades y favoreciendo el bienestar subjetivo (Barragán & Morales, 2014; Fredrickson, 2000); la facilitación de acciones por parte del alumnado que favorecen su proceso de aprendizaje (Bermudez & Sáenz-López, 2019; Carrasco et al., 2011; Manassero & Vázquez, 2007; Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2019; Oliitsky & Milne, 2012); la relación de las emociones positivas con una estructura cognitiva más abierta y compleja que favorece un razonamiento eficiente, flexible y creativo (Barragán & Morales, 2014; Fredrickson, 2000; Oros et al., 2011; Vecina, 2006); y la activación de neurotransmisores como la dopamina que participa en los procesos cognitivos y se asocia con la sensación de placer, beneficiando el aprendizaje (Mayorga, 2015; Tacca et al., 2019). Por tanto, las emociones positivas no solo contribuyen al aprendizaje significativo (Barragán & Morales, 2014; Mujica-Johnson & Orellana-Arduiz, 2019), sino que van más allá consiguiendo beneficios puramente intrínsecos, ya que son creadoras de experiencias positivas (Lyubomirsky, 2008), facilitan la automotivación (Bisquerra, 2003), fomentan el disfrute y son el camino a través del cual se puede alcanzar la felicidad en la vida (Barragán & Morales, 2014).

Respecto al análisis del efecto de los distintos tipos de dominio de acción motriz (C, O y CO) sobre el número e intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas percibidas por el alumnado, los resultados no han mostrado un efecto del dominio sobre las emociones, es decir, la forma de abordar los juegos y deportes no ha influido sobre la experiencia emocional del alumnado. Estos resultados coinciden con los de Alonso et al. (2013), pero contradicen lo observado en la mayoría de estudios. En este sentido, los autores/as han observado que las vivencias emocionales experimentadas durante el juego deportivo dependen de la lógica interna del mismo, de forma que éstas son diferentes en función del dominio de acción motriz que se utilice (Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Aráujo, et al., 2013; Lavega et al., 2014, 2018; Miralles et al., 2017; Parlebas, 2001; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, et al., 2014). Duran et al. (2014) hallaron diferencias en la intensidad emocional negativa entre los dominios, siendo los dominios de oposición (O) y cooperación-oposición (CO) los que presentaban intensidades más elevadas en comparación con el dominio de cooperación (C). Sabiendo que los juegos sociomotores con presencia de adversarios/as suelen representar la competición o el duelo en el deporte y la EF (Duran et al., 2015), parece lógico que Duran et al. (2014) observaran que la competición no generaba diferencias significativas en la

intensidad emocional positiva entre los dominios sociomotores, pero sí suscitaba una mayor intensidad emocional negativa. Resultados similares a los de Duran et al. (2015) y Duran & Costes (2018), quienes encontraron que la intensidad emocional negativa aumentaba con la presencia de competición. Por otra parte, en la intensidad emocional ambigua, Duran et al. (2014) detectaron diferencias significativas entre todos los dominios excepto entre O y CO, los cuales representaban las intensidades más elevadas en comparación con C. Respecto a la intensidad emocional positiva, se ha visto que el dominio de cooperación (C) suscita valores más intensos (Lavega et al., 2011; Miralles et al., 2017).

A diferencia de los estudios previos, los hallazgos del presente estudio indican que el dominio desde el que se aborda la enseñanza de los juegos y deportes no ha influido sobre el número ni sobre la intensidad de las emociones. Podría pensarse que las diferencias en los resultados se deben a que estos estudios (Duran et al., 2015; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Aráujo, et al., 2013; Lavega et al., 2018) registraron las emociones al finalizar cada juego deportivo y no al finalizar la sesión como en el presente estudio. Sin embargo, Alonso et al. (2013) registraron las emociones al acabar cada juego deportivo al igual que el resto de la literatura, pero sus resultados sí concuerdan con los nuestros. Es por ello que no encontramos evidencias que nos permitan afirmar con rotundidad que el momento de registrar las emociones pudo influir en los resultados. Futuros estudios son necesarios para analizar en profundidad esta circunstancia. Por otra parte, el hecho de que el alumnado de este estudio pudiera elegir libremente a sus compañeros/as de juego en todas las sesiones puede haber minimizado o enmascarado el efecto del dominio motriz (C, O, CO), pues tal y como observaron Mahenthiran & Rouse (2000), la satisfacción del alumnado mejora cuando los grupos están formados por afinidad. También es posible que el hecho de utilizar una evaluación compartida donde, además, los aspectos a evaluar no abarcaban la ejecución técnica ni el resultado competitivo pueda haber influido sobre los resultados (Rebollo-Catalán et al., 2014). Por ello, el/la docente debe tener en cuenta que las emociones del alumnado tienen un carácter subjetivo y multifactorial (Bisquerra, 2000).

Por último, en relación al análisis del efecto del sexo sobre el número de emociones positivas, negativas y ambiguas percibidas por el alumnado en cada uno de los dominios de acción motriz, los resultados muestran que no existe un efecto del sexo del alumnado sobre el número de emociones percibidas (positivas, negativas o ambiguas) en ninguno de los dominios. Es decir, cuando se emplea cualquiera de los tres planteamientos (C, O y CO), el hecho de ser chica o chico no afecta al número de emociones de ninguno de los tipos. Del mismo modo, tampoco se ha encontrado un efecto del sexo sobre la intensidad de las emociones (positivas, negativas o ambiguas) en ninguno de los dominios. Estos resultados difieren con lo encontrado en estudio previos, donde se observa que la variable sexo puede influir en la vivencia emocional que suscitan los juegos deportivos (Duran et al., 2015; Lavega et al., 2011; Lavega, March, et al., 2013) y que las emociones pueden estar relacionadas con los estereotipos de género (Russell, 1975; Romero-Martín et al., 2017; Shields, 2002). Blández et al. (2007) afirman que dichos estereotipos siguen estando presentes en el alumnado, asociándose la competición a los chicos y la cooperación a las chicas. Sin embargo, este último estudio concluye que los gustos en el tipo de práctica deportiva se están aproximando entre ambos sexos, lo que justificaría que en este estudio no exista un efecto del sexo ni sobre el número de emociones ni sobre la intensidad de éstas para ninguno de los dominios de acción motriz. Además de la aproximación en los gustos entre

ambos sexos citada anteriormente, también es posible que hayan influido las experiencias previas en EF, pues Niven et al. (2014) observaron que las chicas que percibían emociones negativas las atribuían a la falta de experiencias motrices en el deporte concreto. El alumnado que forma parte de la muestra de este estudio, e independientemente del sexo al que pertenezca, ha tenido a lo largo de la ESO experiencias en actividades físicas y deportivas muy diversas (colaborativas, competitivas, etc.). Estos hechos deberían ser considerados por el profesorado, ya que la selección de juegos y deportes tradicionalmente atribuidos como de chicos y juegos y deportes tradicionalmente atribuidos como de chicas en los que participen ambos sexos y siempre abordados desde una perspectiva coeducativa y con estrategias que aseguren o maximicen la participación activa y el disfrute por parte de ambos sexos podrían contribuir a la ruptura con los estereotipos de género.

El hecho de no haber encontrado diferencias en las emociones percibidas por el alumnado como consecuencia de la utilización de los diferentes dominios de acción motriz (C, O, CO) o como consecuencia del efecto del sexo se podría interpretar como algo positivo. Por un lado, el planteamiento de la unidad didáctica en cuanto a las sesiones que han implicado competición (dominios O y CO) no ha generado un incremento del número o intensidad de las emociones negativas tal y como sí sucedía en otros estudios (Duran & Costes, 2018; Duran et al., 2014), lo que podría indicar que el planteamiento más competitivo no tiene por qué generar emociones o experiencias negativas si el planteamiento didáctico (agrupaciones, evaluación...) es adecuado. Por otro lado, al respecto del efecto inexistente del sexo sobre las emociones percibidas, también podría indicar que empieza a haber una ruptura con los estereotipos de género tradicionales (bien debido al trabajo previo con este alumnado, al planteamiento de la unidad didáctica, a la evolución de la sociedad en este sentido o a un efecto multilateral de todo lo anterior).

A modo de síntesis, es primordial que el/la docente tenga en consideración la dimensión afectivo-emocional, se forme en ésta y la incorpore al contexto escolar, ya que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Alonso et al., 2013; Ibáñez, 2002; Pacheco et al., 2015; Pulido & Herrera, 2017; Villaescusa, 2017). Es importante saber cuál es la mejor forma de plantear el 2º Bloque de Contenidos (Juegos y deportes) porque las emociones experimentadas en EF pueden ser positivas y beneficiar al alumnado o negativas y perjudicarlo (Alcaraz-Muñoz & Díaz, 2015). En este sentido, promover vivencias de signo positivo desde el juego deportivo es beneficioso para el desarrollo integral del alumnado (Moreno et al., 2009; Parlebas, 2001), así como para la adquisición de aprendizajes motores profundos (Lavega, Filella, et al., 2013) y para el bienestar subjetivo en la adolescencia (Bisquerra, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007). No se debe olvidar que la adolescencia es la etapa más importante en la adquisición de hábitos y estilos de vida saludables (González & González, 2010). Promover experiencias positivas desde EF tendrá una repercusión sobre la futura motivación hacia programas de actividad física (Lavega et al., 2011), pues se ha visto que este tipo de emociones facilitan el desarrollo y consolidación de conductas asociadas a la práctica de actividad física y a un estilo de vida saludable (Spence & Blanchard, 2001).

4. CONCLUSIONES.

Con los resultados obtenidos se concluye que durante las sesiones de EF el alumnado ha experimentado en su mayoría emociones positivas y, además, este tipo de emociones se han percibido como las más intensas.

Por último, ni el dominio de acción motriz empleado durante las sesiones (C, O, CO) ni el sexo del alumnado han tenido un efecto significativo sobre el número y la intensidad de las emociones percibidas por el alumnado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Alcaraz-Muñoz, V., & Díaz, Á. (2015). Situaciones motrices lúdicas desencadenantes de emociones, en función del género. III Congreso Internacional de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: Generalidades y beneficios. *Enseñanza e investigación en psicología*, 19(1), 103-118.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia. isa*, 1-13.
- Bermudez, C., & Sáenz-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. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(2).
- Caballero, M. F., Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional según el género en Educación Física: Situaciones motrices de cooperación-oposición con victoria. *Congreso Internacional de investigación e innovación en educación infantil*.

- Carrasco, N., Orozco, M. P., Pino, S., Vargas, V., & Garay, V. (2011). ¿Qué relación existe entre clima emocional de aula y el rendimiento escolar de niños y niñas de de 2o año básico de una escuela municipal de Cerro Navia? [PhD Thesis]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Segunda edición. Editorial Cuarto Propio.
- Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garriz, A., Mellado, L., & Vázquez, B. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 32, 11-36.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30.
- Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana, *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 7544 [2015].
- Díaz, J. L., & Flores, E. (2001). La estructura de la emoción humana: Un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud mental*, 24(4), 20-35.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3).
- Duran, C, Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts Educación Física y Deportes*, 117, 23-32.
- Duran, C, Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience. *Cultura, ciencia y deporte*, 10(28), 5-18.
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 2018, vol. 18, núm. 70, p. 227-245.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: La construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 33-48.
- Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: Un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108.

- Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & treatment*, 3(1), 1a.
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista educación de la Universidad de Costa Rica*, 36(1), 97-109.
- González, A. M., & González, C. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad:[revisión]. *Hacia promoc. salud*, 173-187.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 28, 31-45.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Aráujo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: Género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 15-32.
- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones.
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., Gallego-Picó, A., & Bravo, J. C. (2019). Effects of active learning methodologies on the students' emotions, self-efficacy beliefs and learning outcomes in a science distance learning course. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 9(2), 217-227.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Lagardera, F., Etxebeste, J., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Aráujo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 2013, vol. 8, num. 22, p. 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Motor games and emotions. *Culture and Education*, 25(3), 347-360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., Prat, Q., Muñoz, V., & Costes, A. (2018). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 39(3), 965-974.

- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-165.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The sport psychologist*, 14(3), 229-252.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. México: Ediciones Urano.
- Mahenthiran, S., & Rouse, P. J. (2000). The impact of group selection on student performance and satisfaction. *International Journal of Educational Management*.
- Manassero, M. A. (2013). Emociones: Del olvido a la centralidad en la explicación del comportamiento. *Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas*, 1.
- Manassero, M. A., & Vázquez, Á. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): Evidencias y argumentos generales.
- Mannino, G., & Robazza, C. (2004). Las emociones del deportista. *Neurociencias del deporte*, 167-182.
- Martín-Martín de Consuegra, P. (2017). Emociones positivas. Emociones en secundaria, AEMO: Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria, 109-117.
- Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2017, num. 31, p. 88-93.
- Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en educación física. 26, 11.
- Mujica-Johnson, F. N., & Concepción, A. (2021). Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 39, 109.
- Mujica-Johnson, F. N., & Orellana-Arduiz, N. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: Análisis de los currículos de España y Chile. *Praxis & Saber*, 10(24), 297-319.

Mujica-Johnson, F.-N., Orellana-Arduiz, N., & Concha-López, R.-F. (2017). Emotions in the Physical Education Class: Narrative Review (2010-2016). *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134.

Muñoz-Arroyave, V., Lavega, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 2020, núm. 38, p. 166-172.

N

Niven, A., Henretty, J., & Fawcner, S. (2014). 'It's too crowded' A qualitative study of the physical environment factors that adolescent girls perceive to be important and influential on their PE experience. *European Physical Education Review*, 20(3), 335-348.

Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: Aprender a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Olitsky, S., & Milne, C. (2012). Understanding engagement in science education: The psychological and the social. En *Second international handbook of science education* (pp. 19-33). Springer.

Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. *Lineamientos para la intervención escolar*. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.

Pacheco, P., Villagrán, S., & Guzmán, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(1), 199-217.

Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E., & Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma psicológica*, 16(2), 85-112.

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39.

Rebollo-Catalán, M. Á., García-Pérez, R., Buzón-García, O., & Vega-Caro, L. (2014). Las emociones en el aprendizaje universitario apoyado en entornos virtuales: Diferencias según actividad de aprendizaje y motivación del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 69-93.

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 del Deporte*, 2017, vol. 17, núm. 67, p. 449-466.

Ruiz, L. (2016). *Estilo de enseñanza en educación física y sus consecuencias comportamentales, afectivas y cognitivas*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. Recuperado de

https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/13582/TD_RUIZ_GONZALEZ_Lorena.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Russell, A. (1975). The sociology of feeling and emotion: Selected possibilities. *Sociological Inquiry*, 45(2-3), 280-307.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). Why are you fighting? Motor conflicts and negative emotions in the physical education class: The case of opposition games. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 71-90.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326.
- Santrock, J. W. (2002). *Psicología de la educación*.
- Shields, S. A. (2002). *Speaking from the heart: Gender and the social meaning of emotion*. Cambridge University Press.
- Spence, J., & Blanchard, C. (2001). Effect of Pretesting on Feeling States and SelfEfficacy in Acute Exercise.
- Tacca, D. R. (2016). ¿Cómo aprende el que aprende? La importancia de las emociones en el aprendizaje. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 5(1), 53-65. <https://doi.org/10.32544/psicologia.v5i1.136>
- Tacca, D. R., Tacca, A. L., & Alva, M. A. (2019). Estrategias neurodidácticas, satisfacción y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Cuadernos de investigación educativa*, 10(2), 15-32.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Pap. psicol*, 9-17.
- Villaescusa, M. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. *Emociones en secundaria, AEMO: Programa de alfabetización y gestión emocional: Educación Secundaria*, 17-24.

Fecha de recepción: 28/9/2021
Fecha de aceptación: 11/11/2021

ANEXOS

1. GAMES AND EMOTION SCALE (GES)

FECHA DE NACIMIENTO: ___ / ___ / ___ CURSO Y GRUPO: _____									
SEXO: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>									
GES – Games and Emotion Scale									
LEE ATENTAMENTE LA LISTA DE EMOCIONES QUE SE ENUMERAN A CONTINUACIÓN. ÚNICAMENTE EN AQUELLAS QUE HAYAS SENTIDO, INDICA SU INTENSIDAD CON UN NÚMERO DEL 1 AL 10, SIENDO 1 LA MÍNIMA MANIFESTACIÓN DE INTENSIDAD Y 10 LA MÁXIMA.									
EMOCIONES	Clase Nº. 1	Clase Nº. 2	Clase Nº. 3	Clase Nº. 4	Clase Nº. 5	Clase Nº. 6	Clase Nº. 7	Clase Nº. 8	Clase Nº. 9
Felicidad									
Amor									
Sorpresa									
Alegría									
Tristeza									
Miedo									
Humor									
Ansiedad									
Compasión									
Ira									
Rechazo									
Vergüenza									
Esperanza									