



Revista Digital de Educación Física

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

EFFECTO DEL TIPO DE SESIÓN Y DEL ESTILO DE ENSEÑANZA SOBRE LAS EMOCIONES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Eva Román-Leal

Estudiante de la Universidad de Valencia. España
Email: erole@alumni.uv.es

José Antonio García-Pérez

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

RESUMEN

La importancia de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje está fuera de toda duda; y es que la vivencia de emociones positivas intensas por parte del alumnado incrementará su motivación hacia la asignatura y su aprendizaje será más significativo. Es por ello que el objetivo del estudio fue conocer el efecto de la clase de EF, los diferentes tipos de sesiones (dirigida, autónoma y examen práctico) y estilos de enseñanza sobre las emociones experimentadas por el alumnado. De la muestra utilizada de 130 alumnos/as (2º y 4º ESO), la mitad recibieron las clases de EF con un estilo cognoscitivo y la otra mitad con un estilo tradicional. Todo el alumnado completó una hoja de registro de emociones antes y después de cada una de las sesiones de EF. Al analizar el efecto de la clase, tipo de sesión y estilo de enseñanza sobre las emociones, los resultados mostraron que las clases de EF producían una disminución del número de emociones negativas y su intensidad, aumentando la intensidad de las emociones positivas. Al mismo tiempo, las clases que eran dirigidas generaban un mayor número de emociones negativas, frente a las de trabajo autónomo y examen práctico. La influencia del estilo de enseñanza se veía modificada en función del curso. Así pues, en 2º de la ESO, el estilo cognoscitivo disminuía el número de emociones negativas y positivas, frente al tradicional. Sin embargo, en 4º de la ESO, el número de emociones positivas aumentaba con el estilo cognoscitivo. Conocer el comportamiento de las emociones del alumnado ayudará en la toma de decisiones del profesorado para generar un aprendizaje significativo y mejorar su labor docente.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje; Educación; Educación Física; Emociones; Estilos de enseñanza.

INTRODUCCIÓN.

En los últimos años se ha demostrado que uno de los factores que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, produciendo un aprendizaje significativo en el alumnado, son las emociones que experimenta el alumnado en los centros escolares (Vicente-Manresa, 2017).

El término emoción se entiende como una respuesta subjetiva, intensa y pasajera que provoca una serie de cambios fisiológicos y conductuales a consecuencia de un suceso (Bisquerra, 2003; Kelchtermans & Deketelaere, 2016), pudiendo clasificarse en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000; Fernández-Abascal, Martín & Domínguez, 2001; Lazarus, 2000; Rebollo, García, Barragán, Buzón & Vega, 2008). Estas emociones que experimenta el alumnado afectan a su proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo beneficiarlo o entorpecerlo. Las emociones positivas tienen en general efectos beneficiosos en la construcción del aprendizaje del alumnado (Guillén-Buil, 2017; Mayorga, 2015; Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007), ya que favorecen el razonamiento inductivo y la creatividad (Extremera-Pacheco & Fernández-Berocal, 2003; Pekrun et al.,) y abren el foco de atención provocando una mayor exploración del entorno, respuestas menos habituales y reflexiones novedosas (Subramaniam, Kounios, Parrish & Jung-Beeman, 2009). Sin embargo, las emociones negativas pueden tener efectos contradictorios (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997). Mientras que pueden ser perjudiciales para la motivación y entorpecer las facultades intelectuales (Ibarrola, 2013; Pekrun et al., 2007), también pueden tener efectos positivos como despertar la curiosidad y el deseo de aprender (Pekrun et al., 2007; Rebollo-Catalán, García-Pérez, Buzón-García & Vega-Caro, 2014). Por otro lado, será igual de importante diferenciar la intensidad con la que el alumnado perciba una emoción concreta, ya que la intensidad de una emoción será la que determine si su efecto es positivo o negativo para el aprendizaje del sujeto, independientemente de que dicha emoción haya sido categorizada como positiva o negativa (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997).

Las emociones están condicionadas por distintos motivos como son tanto la percepción que tengan los/las estudiantes acerca de las tareas, como el interés que éstos/as tengan hacia la asignatura (Rebollo-Catalán et al., 2014). De la misma forma, otro de los factores que afectan a las emociones del alumnado es la propia clase de EF. La asignatura de EF es una de las asignaturas que más emociones suscita en el alumnado y donde las interacciones socio-afectivas que se dan entre iguales son mucho mayores (Calero & Espada, 2005). Esto hace que la intensidad emocional de estas clases sea más positiva que negativa (Gil-Madrona & Martínez-López, 2015; Rovira, López-Ros, Lavega & Mateu, 2014). De la misma forma, el tipo de sesión también afecta a las emociones. Por ejemplo, a nivel fisiológico, los exámenes conducen al organismo a reacciones de estrés. Este hecho provoca que las emociones negativas sean más prominentes al comienzo del examen, pero que disminuyan al finalizarlo. Sin embargo, las emociones positivas van en aumento durante el mismo, siendo mucho más altas al concluirlo, aunque estas últimas dependerán del curso positivo o negativo del mismo (Spangler, Pekrun, Kramer & Hofmann, 2002). Por otro lado, en las sesiones de trabajo autónomo el alumnado es más activo, inventivo y autónomo en el proceso (Álvarez, González & García, 2007), lo que favorece su motivación y aprendizaje significativo (Beltrán, 1993). En tercer lugar, la interacción docente-alumno/a constituye un aspecto crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2016). Uno de los elementos que influirán en dicha

interacción hará referencia a la forma en la que el docente se dirija al alumnado, y este hecho hará referencia al término de “estilos de enseñanza”. Así pues, el estilo de enseñanza utilizado también afecta a las emociones. Por un lado, los estilos tradicionales son más aceptados por los cursos de 1º y 2º de la ESO. En cambio, los estilos cognoscitivos son poco aceptados por estos cursos, ya que perciben un menor control sobre la tarea (Amado, García-Calvo, Marreiros, López-Chamorro & Del Villar, 2015). Por el contrario, los estilos cognoscitivos son más aceptados por los cursos de 3º y 4º de la ESO, siendo estos estilos los que les generan unas emociones más positivas (Fernández & Espada, 2015). Es por ello que no siempre que un estilo otorgue más autonomía al alumnado provocará un mayor número de emociones positivas (Morgan, Kingston & Sproule, 2005).

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el efecto que las clases de Educación Física tienen sobre el número y la intensidad de las emociones percibidas por el alumnado, distinguiendo entre tipos de sesiones y estilos de enseñanza, con la intención de extraer conclusiones relevantes para mejorar tanto la labor docente como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. MÉTODO.

1.1. MUESTRA.

En el estudio participaron de manera anónima y voluntaria un total de 130 participantes de entre 12 y 18 años de edad (60 hombres y 70 mujeres). De todos ellos, 70 pertenecían al curso de 2º de la ESO (34 hombres y 36 mujeres) y 60 lo hacían al curso de 4º de la ESO (26 hombres y 34 mujeres).

El alumnado perteneciente a 2º de la ESO estaba dividido en tres clases naturales de 28 participantes cada una, mientras que el alumnado de 4º de la ESO estaba dividido en cuatro clases naturales, dos de ellas de 23 participantes, otra de 15 y otra de 14.

1.2. PROCEDIMIENTO.

Durante este estudio se registró el tipo e intensidad de las emociones experimentadas por el alumnado al inicio y al final de cada una de las sesiones de una unidad didáctica completa, que incluyó sesiones dirigidas, de autogestión y un examen práctico (UD de 6 sesiones de acrogimnasia en 2º ESO y UD de 9 sesiones de cuerdas en 4º ESO). Se estableció de manera aleatoria que una parte del alumnado (28 alumnos/as de 2ºB, 28 alumnos/as de 2ºD, 23 alumnos/as de 4ºA y 15 alumnos/as del PR4) recibiera estas unidades didácticas con una metodología tradicional (como mando directo modificado o asignación de tareas), mientras que el resto del alumnado (28 alumnos/as de 2ºA, 23 alumnos/as de 4ºB y 14 alumnos/as de 4ºC) recibió las clases con un estilo cognoscitivo (resolución de problemas).

Como ejemplo de la metodología tradicional utilizada en el desarrollo de la UD de acrogimnasia en 2º de la ESO, en ésta se daba a cada grupo los dibujos con las figuras concretas que debían representar y la recomendación de dónde colocar a cada componente del grupo en la figura. En el caso de los grupos de 2º de la ESO que desarrollaron la UD con una metodología cognoscitiva, se les generaba un reto-

propuesta de realizar un número variado de distintas torres, debiendo ellos/as buscar la manera de conseguirlo.

En el caso de la UD de cuerdas en 4º de la ESO, la metodología tradicional consistió en dictarles y demostrarles al alumnado en cada clase unos saltos concretos que debían practicar para que, al finalizar la clase, fueran capaces de realizarlos todos los miembros del grupo siguiendo una secuencia concreta. Mientras que el alumnado que desarrolló la UD con la metodología cognoscitiva, se les propuso tareas con un carácter de reto/desafío, dónde a través de las condiciones previamente fijadas (todos debéis saltar, no podéis dar 3 saltos consecutivos, etc.), tenían que resolverlo.

1.3. INSTRUMENTO.

Las emociones experimentadas por el alumnado, así como su intensidad (escala de 1 a 10), se recogieron en una hoja de registro (Anexo I) basada en las utilizadas en estudios previos, como es el POMS (Profile of Moods States) (McNair, Lorr y Droppleman, 1971), PNA (Positive and Negative Affect Scale) (Hanin, 2000), TESI (Tension and Effort Stress Inventory) (Svebak, 1993), SEQ (Sport Emotion Questionnaire) (Jones, Lane, Bray, Uphill y Catlin, 2012), GES (Games and Emotion Scale), DIFSEME (Escala de diferencial semántico emocional) (Gil-Madróna y Martínez-López, 2015), EMOC (Emociones) (Gil-Madróna y Martínez-López, 2015) y AEQ (Achievement Emotions Questionnaire) (Pekrun, Goetz y Perry, 2005). De esta forma, se elaboró el registro de emociones seleccionando las emociones que más se habían repetido en los cuestionarios anteriores (≥ 2) y considerando su vinculación con fines educativos (Bisquerra, 2011). Finalmente, el instrumento contó con 13 emociones positivas, 13 negativas y una ambigua.

Así pues, el alumnado antes de comenzar las sesiones y al final de las mismas, debía marcar las emociones que estaba percibiendo en ese momento y con la intensidad con la que lo estaba haciendo. Para ello, debía marcar la emoción vivenciada con una escala del 1 al 10, siendo 1 la mínima intensidad de la emoción y 10 la máxima.

1.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

En primer lugar, se utilizó una hoja de cálculo Microsoft Excel para calcular el número de emociones positivas y la intensidad media con la que el alumnado las percibía, diferenciando entre estilos de enseñanza y tipos de clase (siendo éstas las variables dependientes del estudio). Este mismo proceso se repitió con las emociones negativas. Posteriormente, se utilizó el programa estadístico SPSS IBM Statistics (versión 24). Tras comprobar la normalidad de las variables (Kolmogorov-Smirnov) y la homocedasticidad de las mismas en el caso de tratamientos intersujetos (Levene), se hizo uso de diversas pruebas estadísticas. Se utilizó la prueba de Wilcoxon para analizar el efecto de la clase sobre las emociones, el Anova de Friedman para comparar emociones entre los tres tipos de sesiones diferentes utilizadas en cada unidad didáctica y, finalmente, la t de Student para muestras independientes o U de Mann-Whitney para comparar las emociones experimentadas en función del estilo de enseñanza utilizado.

En todos los tratamientos estadísticos realizados se utilizó un nivel de significación de $p < 0,05$.

2. RESULTADOS.

2.1. ANÁLISIS DEL EFECTO DE LAS CLASES DE EF.

Como se puede observar en la tabla 1, la prueba de Wilcoxon muestra como el alumnado experimenta más emociones negativas antes de la clase que al finalizar la misma ($z = -4,350$; $p < 0,05$). Además, en la tabla 1 se puede observar como al finalizar la clase se ha producido un incremento significativo en la intensidad de las emociones positivas ($z = -4,950$; $p < 0,05$) y una disminución de la intensidad de las emociones negativas percibidas por el alumnado ($z = -2,923$; $p < 0,05$).

Tabla 1.

Estadísticos que comparan el número e intensidad de emociones antes de la clase y al finalizar la misma.

	INICIO CLASE	FINAL CLASE	PRUEBA	SIG
Nº emociones positivas	3,75 (3,35)	3,50 (2,50)	$z = -0,452$	$p > 0,05$
Nº emociones negativas	1,30 (1,80)	1,00 (1,50)	$z = -4,350$	$p < 0,001^*$
Intensidad emociones positivas	6,20 (2,75)	6,50 (2,50)	$z = -4,950$	$p < 0,001^*$
Intensidad emociones negativas	2,65 (2,63)	2,00 (2,83)	$z = -2,923$	$p < 0,05^*$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

** Los datos numéricos corresponden a la mediana y al rango intercuartil.

2.2. ANÁLISIS DEL EFECTO DE DIFERENTES TIPOS DE CLASES DE EF.

En este apartado se presentan los efectos sobre el número e intensidad de emociones en el alumnado que tienen distintos tipos de clases de EF, como son una sesión de examen práctico, sesiones dirigidas y sesiones de trabajo autónomo.

Así pues, la prueba Anova de Friedman muestra como los diferentes tipos de sesiones no provocaron diferencias significativas en el número de emociones positivas percibidas por el alumnado ($\chi^2_2 = 3,790$; $p = 0,150$), pero sí que afectaron al número de emociones negativas tal y como se observa en la tabla 2 ($\chi^2_2 = 12,425$; $p = 0,002$). Las comparaciones múltiples (Bonferroni) mostraron que al finalizar las sesiones dirigidas se generaron más emociones negativas que al finalizar las sesiones autónomas ($z = 2,48$; $p = 0,039$) y que al finalizar las de examen práctico ($z = 2,92$; $p = 0,011$).

Tabla 2.

Número de emociones negativas según el tipo de sesión realizada.

Examen práctico	Sesión dirigida	Sesión trabajo autónomo	Prueba	Significación
0,00 (2,00)	1,00 (1,50)		$z = 2,925$	$p < 0,05^*$
0,00 (2,00)		0,50 (1,50)	$z = -0,434$	$p > 0,05$
	1,00 (1,50)	0,50 (1,50)	$z = 2,481$	$p < 0,05^*$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

** Los datos numéricos corresponden a la mediana y al rango intercuartil.

En cuanto a la intensidad con la que el alumnado vivencia tales emociones, la prueba Anova de Friedman muestra como los diferentes tipos de sesiones sí que provocan diferencias significativas sobre la intensidad de las emociones positivas percibidas por el alumnado ($\chi^2_2 = 11,893$; $p = 0,003$). Las comparaciones múltiples (Bonferroni) (tabla 3) muestran que las sesiones de examen práctico provocaron un aumento de la intensidad de las emociones positivas en comparación con las sesiones de trabajo autónomo ($z = 3,35$; $p = 0,002$), no habiendo diferencias entre el resto de comparaciones.

Tabla 3.
Intensidad de las emociones positivas según el tipo de sesión realizada.

Examen práctico	Sesión dirigida	Sesión trabajo autónomo	Prueba	Significación
7,65 (4,33)	6,50 (2,50)		$z = -2,140$	$p > 0,05$
7,65 (4,33)		5,90 (3,83)	$z = 3,349$	$p < 0,05^*$
	6,50 (2,50)	5,90 (3,83)	$z = 1,209$	$p > 0,05$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

** Los datos numéricos corresponden a la mediana y al rango intercuartil.

Igualmente, la prueba Anova de Friedman muestra como los diferentes tipos de sesiones sí que provocan diferencias significativas entre la intensidad de las emociones negativas percibidas por el alumnado ($\chi^2_2 = 8,276$; $p = 0,016$). Las comparaciones múltiples (Bonferroni) (tabla 4) muestran que la intensidad de las emociones negativas era mayor en las sesiones dirigidas que en las sesiones de trabajo autónomo ($z = 2,512$; $p = 0,036$).

Tabla 4.
Intensidad de las emociones negativas según el tipo de sesión realizada.

Examen práctico	Sesión dirigida	Sesión trabajo autónomo	Prueba	Significación
0,00 (5,08)	2,00 (2,83)		$z = 1,861$	$p > 0,05$
0,00 (5,08)		1,40 (3,33)	$z = 0,651$	$p > 0,05$
	2,00 (2,83)	1,40 (3,33)	$z = 2,512$	$p < 0,05^*$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

** Los datos numéricos corresponden a la mediana y al rango intercuartil.

Con todo ello se observa que el número de emociones positivas apenas sufre modificaciones. En cambio, el número de emociones negativas es superior al finalizar las clases dirigidas en comparación con las clases de trabajo autónomo. Por otro lado, la intensidad de las emociones positivas es mayor al finalizar un examen práctico que al finalizar una clase (autónoma o dirigida). En cuanto a la intensidad de las emociones negativas, será mayor al finalizar las clases dirigidas en comparación con las clases de gestión autónoma.

2.3. ANÁLISIS DEL EFECTO DEL ESTILO DE ENSEÑANZA.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos sobre el efecto que produce emplear un estilo de enseñanza tradicional o un estilo más cognoscitivo, sobre el número y la intensidad de las emociones percibidas por el alumnado de 2º y 4º de la ESO.

De esta forma, tal y como se puede observar en la tabla 5, la prueba U de Mann-Withney muestra que en 2º de la ESO el estilo de enseñanza con el que se impartió la clase influyó de manera significativa tanto en las emociones positivas como en las negativas. Estas emociones negativas descendieron en número al utilizar un estilo cognoscitivo frente a uno tradicional ($z = -2,774$; $p = 0,006$).

Por otro lado, en la tabla 5, la prueba U de Mann-Withney muestra que el estilo de enseñanza no influyó en la intensidad de las emociones vivenciadas por el alumnado.

Tabla 5.
Comparación de emociones en función del estilo de enseñanza 2º ESO.

	TRADICIONAL	COGNOSCITIVO	PRUEBA	SIG
Nº emociones positivas	3,70 (2,40)	2,30 (1,48)	$z = -2,774$	$p < 0,05^*$
Nº emociones negativas	1,30 (2,30)	0,85 (1,00)	$z = -2,256$	$p < 0,05^*$
Intensidad emociones positivas	6,75 (2,10)	5,95 (2,40)	$z = -0,942$	$p > 0,05$
Intensidad emociones negativas	2,10 (3,15)	1,40 (3,10)	$z = -1,605$	$p > 0,05$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

** Los datos numéricos corresponden a la mediana y al rango intercuartil.

Del mismo modo, tal y como se observa en la tabla 6, la prueba U de Mann-Withney muestra que en 4º de la ESO el estilo de enseñanza provocó una disminución en el número de emociones positivas en comparación con el estilo cognoscitivo ($z = 3,386$; $p = 0,001$).

Por otro lado, en cuanto a la intensidad con la que el alumnado vivenció tales emociones, la prueba t de Student para muestras independientes muestra que la intensidad de las emociones positivas en el estilo de enseñanza tradicional no fue significativamente diferente ($t_{58} = -0,045$; $p = 0,923$) a la intensidad de las emociones en el estilo cognoscitivo. Para analizar la intensidad con la que el alumnado vivenciaba las emociones negativas se utilizó la prueba U de Mann-Withney. Esta prueba no mostró diferencias significativas en la intensidad de las emociones negativas entre ambos estilos de enseñanza ($z = -1,605$; $p = 0,109$) entre la intensidad de las negativas en un estilo tradicional con el cognoscitivo.

Tabla 6.
Comparación emociones en función del estilo de enseñanza 4º ESO.

	TRADICIONAL	COGNOSCITIVO	PRUEBA	SIG
Nº emociones positivas	3,30 (2,30)	5,00 (2,30)	$z = 3,386$	$p < 0,05^*$
Nº emociones negativas	0,80 (1,20)	1,30 (2,50)	$z = 1,184$	$p > 0,05$
Intensidad emociones positivas	6,50 (1,71)	6,55 (1,88)	$t_{58} = -0,045$	$p > 0,05$
Intensidad emociones negativas	2,40 (1,95)	1,50 (3,70)	$z = -1,605$	$p > 0,05$

* Indica diferencia significativa $p < 0,05$.

**** Los datos numéricos corresponden a la media y la desviación típica en la prueba t y a la mediana y al rango intercuartil en la prueba U de Mann-Withney.**

Con los datos aportados se puede decir que el estilo cognoscitivo en 2º de la ESO, frente al estilo tradicional, produce una disminución del número de emociones positivas y negativas que siente el alumnado, aunque no afecta a la intensidad de las mismas. Los resultados en 4º de la ESO no concuerdan con los anteriores ya que el estilo cognoscitivo, en comparación con el estilo tradicional, aumenta el número de emociones positivas, no teniendo influencia en las emociones negativas ni en la intensidad de ambas.

3. DISCUSIÓN.

El objetivo principal del presente estudio fue analizar los efectos que tenían diferentes tipos de sesiones de EF y estilos de enseñanza sobre el número e intensidad de las emociones percibidas por el alumnado.

Los resultados muestran que las clases de EF provocaron una disminución en el número de emociones negativas, no teniendo efecto significativo sobre las positivas. Estos resultados van en la línea de los obtenidos por Gil-Madrona & Martínez-López (2015), que concluyeron que las emociones experimentadas en las sesiones de EF por el alumnado eran mayoritariamente positivas y la cantidad de alumnos/as que sentían emociones negativas era minoritario. El hecho de que en las sesiones de EF predominen las emociones positivas, como se observa en los resultados (tabla 1), será muy beneficioso para la construcción del aprendizaje del alumnado (Guillén-Buil, 2017; Mayorga, 2015; Pekrun et al., 2007). Las emociones positivas, generalmente, tienen efectos beneficiosos sobre el aprendizaje, generan experiencias positivas y desarrollan la creatividad (Martín-Martín de Consuegra, 2017). Mientras que los efectos de las emociones negativas, aunque podrían llegar a ser beneficiosos en función de la intensidad (García-Bacete & Doménech-Betoret, 1997), son generalmente perjudiciales para la motivación y entorpecen las facultades intelectuales (Ibarrola, 2013; Pekrun et al., 2007; Sapolsky, 2015).

En cuanto a la intensidad, se obtuvo que las clases de EF aumentaban la intensidad de las emociones positivas y disminuían la intensidad de las negativas. Este hecho sigue la línea de estudios como los de Rovira et al. (2014) y Gil-Madrona & Martínez-López (2015), que afirmaban que la intensidad de las emociones experimentadas en las clases de EF era mucho mayor en las positivas que en las negativas. Estos datos nos permiten observar como las clases de EF puede afectar de manera positiva al proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado y a la construcción del aprendizaje significativo (Vicente-Manresa, 2017).

Por otra parte, se analizó el efecto que tenían diferentes tipos de sesiones de EF (dirigida, trabajo autónomo y examen práctico) sobre las emociones del alumnado. Los resultados muestran que el tipo de sesión no afectó al número de emociones positivas experimentadas por el alumnado, pero sí que se observó que las sesiones dirigidas por el profesorado generaron más emociones negativas que las sesiones autónomas o de examen práctico. Este hecho puede explicarse dado que los exámenes llevan al sujeto a una situación de estrés, produciendo una predominancia de emociones negativas previas al examen. Sin embargo, el

número de estas emociones disminuyen al finalizarlo, aumentando de forma paralela las emociones positivas (Spanggl et al., 2002). Es por ello que el número de emociones negativas tras un examen práctico es inferior en comparación con los otros tipos de sesiones. De la misma forma, el número de emociones negativas fue inferior al finalizar las sesiones de trabajo autónomo frente a las sesiones dirigidas. Esta circunstancia puede deberse a que las emociones están vinculadas a la motivación (Vicente-Manresa, 2017), y, siguiendo a Pekrun et al. (2002), los estilos que favorecen la autonomía (como es una sesión de trabajo autónomo) favorecen la motivación intrínseca del alumnado, lo que a su vez hará que se experimenten menos emociones negativas, pues la satisfacción por la tarea realizada será mayor. Por el contrario, los estilos más controladores (como es una clase dirigida por el docente) favorecen una motivación extrínseca, condicionando las emociones vivenciadas al resultado de las sesiones, lo que lleva al alumnado a percibir un mayor número de emociones negativas. El conocimiento de estos resultados permitirá al docente aprovechar las posibilidades que ofrecen las sesiones de trabajo autónomo frente a las sesiones dirigidas. Durante las sesiones de trabajo autónomo, además de generarse un menor número de emociones negativas, el aprendizaje será más significativo al ser el propio alumnado el encargado de construir el conocimiento, siendo más activo, inventivo y autónomo en el proceso (Álvarez et al., 2007). Además, a este hecho hay que sumarle que se trata de sesiones de trabajo práctico y en grupo, lo que hace que la motivación y el aprendizaje del alumnado sea mayor (Alonso-Tapia, 1992; Álvarez et al., 2007).

En este mismo sentido, al analizar el efecto de distintos tipos de sesión (dirigida, trabajo autónomo y examen práctico) sobre la intensidad de las emociones experimentadas, se observó que la intensidad con la que el alumnado vivenció las emociones positivas era mayor al finalizar las sesiones de examen práctico en comparación con las de trabajo autónomo. Por otro lado, la intensidad de las emociones negativas era menor al finalizar las sesiones de trabajo autónomo en comparación con las sesiones dirigidas. De esta forma, generalmente serán las sesiones dirigidas las que menos favorezcan el aprendizaje en el alumnado, ya que la intensidad con la que se perciban las emociones negativas será mayor en este tipo de sesiones. De la misma forma, será interesante aprovechar la predisposición cognitiva derivada del estado emocional que se produzca en el alumnado al finalizar los exámenes para generar nuevo conocimiento significativo, como puede ser aprovechar la finalización del examen para introducir los aspectos más importantes de la próxima unidad didáctica, repasar los contenidos de profundización, provocar la reflexión o fomentar la creatividad en el alumnado.

Ya se ha comprobado que el tipo de sesión planteada influye en las emociones del alumnado, pero quizás también el estilo de enseñanza pueda modular las emociones. En este sentido, se analizó el efecto del estilo de enseñanza sobre las emociones percibidas por el alumnado. Los resultados obtenidos, distinguiendo entre cursos, se pueden sintetizar en que, en 2º de la ESO, con la utilización del estilo cognoscitivo frente a uno más tradicional, el número de emociones negativas y positivas desciende, siendo esta disminución más significativa sobre las emociones positivas. Por el contrario, en 4º de la ESO, la utilización del estilo cognoscitivo frente al tradicional produce un aumento de las emociones positivas, no afectando a las negativas. Pese a la contradicción que parece existir en la vivencia emocional de los diferentes estilos de enseñanza por parte del alumnado de cursos distintos, estos resultados pueden explicarse siguiendo a Fernández & Espada (2015), que demostraron que el grado de

aceptación de unos estilos u otros por parte del alumnado difiere entre cursos. Concretamente, en 1º y 2º de la ESO los estilos más aceptados eran los que se identificaban como estilos más tradicionales. Sin embargo, en 3º y 4º de la ESO, la aceptación de esos estilos disminuía, aumentando la aceptación del estilo de resolución de problemas, estilo que dota al alumnado de una mayor autonomía. La baja aceptación de los estilos cognoscitivos por parte de los primeros cursos de la ESO puede explicarse a través del estudio de Amado et al., (2015), que afirmaba que el alumnado, al expresar un menor control sobre la tarea en los estilos cognoscitivos, percibía más sentimientos negativos a través de dichos estilos, en comparación con la instrucción directa. Sin embargo, esto ya no ocurre en los cursos más avanzados de la ESO, posiblemente porque han tenido más experiencia con este tipo de estilos. Esta información es relevante y permitirá al docente adecuar el estilo de enseñanza a las necesidades específicas del alumnado. A la vista de los resultados, en los primeros cursos de la ESO, será importante introducir los estilos más autónomos de forma progresiva, orientando las actuaciones y no dejando todo en manos del alumnado, de forma que, en los cursos más avanzados, sepan resolver las tareas por sí solos y estos estilos sean más beneficiosos para su aprendizaje y experiencias.

Por otra parte, no se encontró efecto significativo del estilo de enseñanza sobre la variable intensidad de las emociones. Por tanto, se puede decir que el efecto del estilo de enseñanza sobre el aprendizaje y la motivación del alumnado vendrá marcado por el tipo y cantidad de las emociones experimentadas, pues la intensidad de las emociones en ambos estilos será similar.

El estudio de las emociones experimentadas por el alumnado es relevante en el ámbito educativo puesto que puede facilitar o entorpecer el aprendizaje (García-Retana, 2012; Guillén-Buil, 2017; Ibarrola, 2013). Es por ello que será importante ser conscientes de que tanto el estilo de enseñanza utilizado como el tipo de sesión que desarrollemos afectará a la manera en la que el alumnado experimente las clases de EF, y este hecho será el determinante de producir un tipo de aprendizaje u otro en el alumnado. Por todo ello, será importante continuar con esta línea de investigación, para profundizar sobre qué emociones y con qué intensidad afectan de un modo u otro al alumnado, en función de la edad, curso, intereses...

4. CONCLUSIONES.

Los resultados del estudio muestran que las emociones experimentadas por el alumnado son sensibles y se ven afectadas por la sesión de EF, el tipo de sesión y el estilo de enseñanza aplicado. En concreto, se ha observado que las clases de EF producen una disminución del número e intensidad de las emociones negativas, al mismo tiempo que aumentan la intensidad de las emociones positivas.

Haciendo una distinción entre tipos de sesiones (dirigida, autónoma y examen práctico), se observa que las sesiones dirigidas son las que generan un mayor número e intensidad de las emociones negativas.

Por último, diferenciando entre estilos de enseñanza (cognoscitivo y tradicional), el estilo cognoscitivo en los cursos de 2º de la ESO provoca un descenso en el número de emociones positivas y negativas. Sin embargo, en 4º de

la ESO, el número de emociones positivas aumenta con el uso del estilo cognoscitivo frente al tradicional.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alonso-Tapia, J. (1992). Motivación e interacción en el aula. En J. Alonso-Tapia (Dir.) *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. (303-330). Madrid, Servicio de Publicaciones en la Universidad Autónoma. Colección de Bolsillo.

Álvarez, B., González, C., & García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-13.

Amado, D., García-Calvo, T., Marreiros, J., López-Chamorro, J. M., & Del Villar, F. (2015). Analysis of students' emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.

Beltrán, J. A. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Calero, J. C., & Espada, M. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. *La Peonza*, (7), 65-69.

Extremera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

Fernández-Abascal, E., Martín, M., & Domínguez, J. (2001). *Procesos psicológicos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Fernández, M., & Espada, M. (2015). Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en educación física. *Athlos: Revista internacional de ciencias sociales de la actividad física, el juego y el deporte*, (9), 44-63.

García-Bacete, F. J., & Doménech-Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(0).

García-Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1).

Gil-Madróna, P., & Martínez-López, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14 (3), 923-936.

González, J., Garcés, E., & García, A. (2011). Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(2), 55-71.

Guillén-Buil, J. C. (2017). Neurociencia y emociones. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 41-48). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Hanin, L. (2000). *Emotions in sport*. Champaign: Human Kinetics Books.

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Madrid. Biblioteca Innovación Educativa Ediciones SM.

Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2012). *Sport Emotion Questionnaire*. Measurement Instrument Database for the Social Science.

Kelchtermans, G., & Deketelaere, A. (2016). The Emotional Dimension in Becoming a Teacher. En J. Laughran y M.L. Hamilton (eds.): *International Handbook of Teacher Education* (pp. 429-461). Singapore: Springer.

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Martín-Martín de Consuegra, P. (2017). Emociones positivas. En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 109-117). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

Mayorga, L. (2015). Neuroeducación en las aulas de clase. *Revista Do-Ciencia*, 3, 43-45.

McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood State manual*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.

Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257– 285.

Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *anales de psicología*, 30(2), 522-529.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire. User's Manual*. Munich: University of Munich.

Pekrun, R., Goetz, T., & Titz, W. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.

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.

Rebollo, M.A., García, R., Barragán, R., Buzón, O., & Vega, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *RELIEVE*, 14(1).

Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., & Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP*, 25(2), 111-126.

Sapolsky, R. M. (2015). Stress and the brain: individual variability and the inverted-U. *Nature Neuroscience*, 18(10), 1344-1346.

Spangler, G., Pekrun, R., Kramer, K., & Hofmann, H. (2002). Students' Emotions, Physiological Reactions, and Coping in Academic Exams. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 413-432.

Subramaniam, K., Kounios, J, Parrish, T. B., y Jung-Beeman, M. (2009). A brain mechanism for facilitation of insight by positive affect. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 21 (3), 415-432.

Svebak, S. (1993). The Development of the Tension and Effort Stress Inventory. En J.H. Kerr, S. Murgatroyd y M. J. Apter (ed.), *Advances in Reversal Theory*.

Vicente-Manresa, B. (2017). ¿Nos emocionamos metodológicamente? En A. Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), *Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización y gestión emocional* (pp. 185-198). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

ANEXOS

1. REGISTRO DE EMOCIONES

FECHA DE NACIMIENTO:

CURSO Y GRUPO:

GÉNERO: Masculino Femenino Otros

SUJETO:

LEE ATENTAMENTE LA LISTA DE EMOCIONES ENUMERADAS A CONTINUACIÓN. EN AQUELLAS QUE HAYAS SENTIDO, DESIGNA SU INTENSIDAD CON UN NÚMERO DEL 1 AL 10, SIENDO 1 LA MÍNIMA MANIFESTACIÓN DE INTENSIDAD Y 10 LA MÁXIMA.

EMOCIONES	CLASE N°											
	1		2		3		4		5		6	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Felicidad												
Tristeza												
Alegría												
Ira												
Humor												
Miedo												
Amor												
Ansiedad												
Placer												
Vergüenza												
Satisfacción												
Inseguridad												
Entusiasmo												
Aburrimiento												
Tranquilidad												
Estrés												
Relajación												
Asustado												
Despreocupación												
Preocupación												
A gusto												
Disgusto												
Confianza												
Infelicidad												
Orgullo												
Desinterés												
Sorpresa												

EMOCIONES	CLASE N°											
	7		8		9		10		11		12	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Felicidad												
Tristeza												
Alegría												
Ira												
Humor												
Miedo												
Amor												
Ansiedad												
Placer												
Vergüenza												
Satisfacción												
Inseguridad												
Entusiasmo												
Aburrimiento												
Tranquilidad												
Estrés												
Relajación												
Asustado												
Despreocupación												
Preocupación												
A gusto												
Disgusto												
Confianza												
Infelicidad												
Orgullo												
Desinterés												
Sorpresa												

Fecha de recepción: 3/9/2019
Fecha de aceptación: 16/10/2019