



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Estudio sobre emociones, valoración condicional y percepción de fatiga en diferentes situaciones motrices en distintos medios con alumnos de Educación Primaria de la Región de Murcia

D. Francisco M. Argudo Iturriaga
2021

A Encarna,
todo amor y paciencia

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Estudio sobre emociones, valoración condicional y fatiga
en diferentes situaciones motrices en distintos medios
con alumnos de Educación Primaria de la Región de
Murcia

Opta al Título de Doctor en Educación

Prof. Dr. D. Francisco Manuel Argudo Iturriaga

Directores

Prof. Dr. D. José Ignacio Alonso Roque
Dra. Encarnación Ruiz Lara

Murcia, 2021



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. José Ignacio Alonso Roque, Profesor Titular de Universidad del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en el Departamento de Expresión Plástica, Música y Dinámica, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Estudio sobre emociones, valoración condicional y percepción de fatiga en diferentes situaciones motrices en distintos medios con alumnos de Educación Primaria de la Región de Murcia", realizada por D. Francisco Manuel Argudo Iturriaga, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 14 de Julio de 2021



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D^a. Encarnación Ruiz Lara, Doctora de Universidad del Área de Educación Física y Deportiva en el Departamento de Deporte, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Estudio sobre emociones, valoración condicional y percepción de fatiga en diferentes situaciones motrices en distintos medios con alumnos de Educación Primaria de la Región de Murcia", realizada por D. Francisco Manuel Argudo Iturriaga, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 14 de Julio de 2021

ÍNDICE GENERAL

Índice general.....	13.
Índice de contenidos.....	17.
Índice de tablas.....	21.
Índice de figuras.....	25.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

MARCO INTRODUCTORIO

Resumen, abstract, résumé, resumen.....	29.
Introducción.....	33.

MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes y estado de la cuestión.....	37.
1.1. Inteligencia emocional.....	37.
1.2. Emociones: concepto y tipología.....	41.
1.3. Estudios sobre emociones en diversos contextos.....	43.
1.3.1. Estudios sobre emociones en el contexto educativo.....	54.
1.4. Emociones en Educación Física.....	59.
1.5. Emociones en el medio acuático.....	74.
1.6. Condición física en niños.....	76.
1.7. Problema y preguntas de investigación.....	77.

MARCO EMPÍRICO

2. Objetivos.....	81.
3. Método.....	83.
3.1. Participantes.....	83.
3.2. Diseño y variables.....	83.
3.3. Procedimiento e instrumentos de recogida de datos.....	84.
3.4. Análisis estadístico.....	90.
4. Resultados.....	92.
5. Discusión.....	147.

MARCO FINAL

6. Conclusiones.....	169.
7. Limitaciones del estudio.....	175.
8. Perspectivas de futuro.....	176.
9. Referencias bibliográficas.....	177.
10. Anexos.....	212.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conceptualización de emoción y emociones analizadas.....	42.
Tabla 2. Tesis doctorales con las emociones como objeto de estudio.....	43.
Tabla 3. Instrumentos de evaluación de emociones en el ámbito de la actividad física y el deporte.....	46.
Tabla 4. Trabajos que relacionan las emociones con la búsqueda o desarrollo del bienestar.....	50.
Tabla 5. Estudios sobre emociones en universitarios.....	58.
Tabla 6. Estudios sobre motricidad y emociones en universitarios.....	62.
Tabla 7. Estudios sobre emociones en las clases de EF en Educación Secundaria.....	66.
Tabla 8. Estudios sobre emociones en las clases de EF en Educación Primaria.....	70.
Tabla 9. Análisis de fiabilidad de la escala GESFC.....	86.
Tabla 10. Análisis factorial exploratorio con rotación varimax de los tres factores de la escala GESFC.....	87.
Tabla 11. Categorías de la lógica interna y de la lógica externa (modificado de Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017).....	88.
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en los cuatro dominios de acción motriz en ambos medios.....	92.
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios.....	94.
Tabla 14. Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios.....	95.
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios.....	95.
Tabla 16. Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios.....	95.
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios.....	96.
Tabla 18. Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios.....	96.
Tabla 19. Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre ambos medios.....	97.
Tabla 20. Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre ambos medios.....	97.
Tabla 21. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio terrestre.....	98.
Tabla 22. Valores de correlación de las emociones en situación psicomotriz en el medio terrestre.....	99.
Tabla 23. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio acuático.....	100.
Tabla 24. Valores de correlación de las emociones en situación psicomotriz en el medio acuático.....	101.
Tabla 25. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio terrestre.....	102.
Tabla 26. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio terrestre.....	103.
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio acuático.....	104.

Tabla 28. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio acuático.....	105.
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre.....	106.
Tabla 30. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre.....	107.
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio acuático.....	108.
Tabla 32. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio acuático.....	109.
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre.....	110.
Tabla 34. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre.....	111.
Tabla 35. Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.....	112.
Tabla 36. Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.....	113.
Tabla 37. Estadísticos de grupo de las emociones de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz.....	114.
Tabla 38. Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz.....	115.
Tabla 39. Porcentaje de las emociones dominantes (positivas vs. negativas).	116.
Tabla 40. Porcentaje de las emociones dominantes concretas.....	117.
Tabla 41. Presencia porcentual de LI y LE en la vivencia subjetiva en dibujos.....	118.
Tabla 42. Presencia porcentual de LI y LE en la vivencia subjetiva en comentarios.....	119.
Tabla 43. Porcentaje de la presencia de aspectos concretos de LI y LE en la vivencia subjetiva en dibujos.....	120.
Tabla 44. Porcentaje de la presencia de aspectos concretos de LI y LE en la vivencia subjetiva en comentarios.....	131.
Tabla 45. Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física desde la perspectiva de género.....	133.
Tabla 46. Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física desde la perspectiva de género.....	135.
Tabla 47. Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física en base al IMC.....	137.
Tabla 48. Estadísticos de contraste b la intensidad en la vivencia emocional según la condición física en base al IMC.....	139.
Tabla 49. Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física a partir de la fatiga percibida.....	140.
Tabla 50. Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física a partir de la fatiga percibida.....	145.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Dibujo de niño 8 sobre dominio psicomotriz terrestre (Alegría - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E).....	121.
Figura 2. Dibujo de niña 11 sobre dominio psicomotriz terrestre (Alegría - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E, Material E y Personas E).....	121.
Figura 3. Dibujo de niño 16 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Alegría - Reglas I, Espacio I, Material I y Personas E).....	122.
Figura 4. Dibujo de niña 12 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Material I y Material E y Personas E).....	122.
Figura 5. Dibujo de niña 5 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Miedo - Reglas I y Material I).....	123.
Figura 6. Dibujo de niño 15 sobre dominio sociomotriz de colaboración medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E).....	124.
Figura 7. Dibujo de niña 9 sobre dominio sociomotriz de colaboración medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E)...	124.
Figura 8. Dibujo de niño 8 sobre dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E).....	125.
Figura 9. Dibujo de niña 11 sobre dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E).....	125.
Figura 10. Dibujo de niño sobre dominio sociomotriz con oposición en medio terrestre 7 (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I).....	126.
Figura 11. Dibujo de niña 11 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio terrestre (Felicidad - Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E, Material E y Personas E).....	126.
Figura 12. Dibujo de niño 3 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio acuático (Afecto - Reglas I, Espacio I, Relación I y Material I).....	127.
Figura 13. Dibujo de niña 4 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio acuático (Afecto - Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E).....	127.
Figura 14. Dibujo de niño 16 sobre dominio de colaboración con oposición en medio terrestre (Rechazo - Espacio E y Personas E).....	128.
Figura 15. Dibujo de niña 14 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E y Personas E).....	128.
Figura 16. Dibujo de niño 16 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio acuático (Ira - Personas E).....	129.
Figura 17. Dibujo de niña 12 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio acuático (Felicidad - Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E).....	129.

MARCO INTRODUCTORIO

RESUMEN

El objeto de estudio de esta investigación ha sido analizar las emociones que experimentan alumnos de Educación Primaria, de la Región de Murcia, durante las clases de Educación Física en distintos medios y en diferentes dominios de la acción motriz. El diseño ha sido descriptivo con post test y combina la metodología cuantitativa y la cualitativa. Se realiza un estudio aplicado en un contexto natural. Los alumnos se han elegido a través de un muestreo no probabilístico por facilidad de acceso e intencionalidad, respetando la ecología en la distribución de los participantes en cada grupo-clase. La recogida de los datos se ha hecho mediante el Games and Emotions Scale for Children (Alcaraz-Muñoz, 2015); la Escala de medición de esfuerzo percibido infantil (Rodríguez-Nuñez, 2015); el Pictorial Children's Effort Rating Table (basada en la escala de Williams, Eston y Furlong, 1994; y validada con niños por Yelling, Lamb y Swaine, 2002); y, los valores antropométricos por una persona acreditada ISAK nivel II. Se concluye que, salvo en el dominio sociomotriz de colaboración oposición en el medio terrestre, en el que los porcentajes de emociones positivas y negativas están igualados, en el resto de dominios en ambos medios, las emociones dominantes son las positivas. Además, el porcentaje de emociones dominantes negativas es superior en niños en ambos medios, destacando que en el medio acuático todas las niñas expresan una emoción dominante positiva. Asimismo, existen relaciones y diferencias significativas, desde la perspectiva de género, en base al índice de masa corporal y a partir de la percepción de fatiga, en algunas de las emociones vivenciadas en cada una de las situaciones motrices realizadas en el medio terrestre y en el medio acuático, durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyse the emotions experienced by Primary School pupils in the Region of Murcia during Physical Education classes in different environments and in different domains of motor action. The design was descriptive with a post-test. The students were chosen through non-probabilistic sampling for ease of access and intentionality, respecting the ecology in the distribution of the participants in each group-class. Data were collected using the Games and Emotions Scale for Children (Alcaraz-Muñoz, 2015); the Children's Perceived Effort Measurement Scale (Rodríguez-Nuñez, 2015); the Pictorial Children's Effort Rating Table (based on the scale by Williams, Eston and Furlong, 1994; and validated with children by Yellinng, Lamb and Swaine, 2002); and anthropometric values by an ISAK level II accredited person. It is concluded that, except in the socio-motor domain of collaborative opposition in the terrestrial environment, in which the percentages of positive and negative emotions are equal, in the rest of the domains in both environments, the dominant emotions are the positive ones. Furthermore, the percentage of negative dominant emotions is higher in boys in both environments, highlighting that in the aquatic environment all girls express a positive dominant emotion. Likewise, there are significant relationships and differences, from a gender perspective, based on the body mass index and on the perception of fatigue, in some of the emotions experienced in each of the motor situations carried out in the terrestrial environment and in the aquatic environment, during the Physical Education sessions in Primary Education.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche était d'analyser les émotions ressenties par les élèves de l'école primaire de la région de Murcie pendant les cours d'éducation physique dans différents environnements et dans différents domaines d'action motrice. La conception a été descriptive avec post-test. Les étudiants ont été choisis par le biais d'un échantillonnage non probabiliste pour leur facilité d'accès et leur intentionnalité, en respectant l'écologie dans la distribution des participants dans chaque groupe-classe. La collecte de données a été effectuée au moyen de l'échelle de jeux et d'émotions pour les enfants (Alcaraz-Muñoz, 2015), de l'échelle de mesure de l'effort perçu par les enfants (Rodríguez-Nuñez, 2015), du tableau d'évaluation de l'effort des enfants en images (basé sur l'échelle de Williams, Eston et Furlong, 1994, et validé avec des enfants par Yelling, Lamb et Swaine, 2002) et des valeurs anthropométriques par une personne accréditée ISAK niveau II. Il est conclu que, à l'exception du domaine sociomoteur de l'opposition collaborative dans l'environnement terrestre, dans lequel les pourcentages d'émotions positives et négatives sont égaux, dans le reste des domaines des deux environnements, les émotions dominantes sont les émotions positives. En outre, le pourcentage d'émotions dominantes négatives est plus élevé chez les garçons dans les deux environnements, ce qui souligne que dans l'environnement aquatique, toutes les filles expriment une émotion dominante positive. De même, il existe des relations et des différences significatives, du point de vue du sexe, en fonction de l'indice de masse corporelle et de la perception de la fatigue, dans certaines des émotions ressenties dans chacune des situations motrices réalisées dans les environnements terrestres et aquatiques pendant les séances d'éducation physique de l'enseignement primaire.

RESUMO

O objectivo desta investigação foi analisar as emoções vividas pelos alunos do Ensino Primário da Região de Múrcia durante as aulas de Educação Física em diferentes ambientes e em diferentes domínios de acção motora. O desenho tem sido descritivo com pós-teste. Os estudantes foram escolhidos através de uma amostragem não-probabilística para facilidade de acesso e intencionalidade, respeitando a ecologia na distribuição dos participantes em cada turma. A recolha de dados foi feita através da Escala de Jogos e Emoções para Crianças (Alcaraz-Muñoz, 2015); a Escala para medir o esforço percebido pelas crianças (Rodríguez-Nuñez, 2015); a Tabela de Classificação do Esforço Infantil Pictorial (baseada na escala de Williams, Eston y Furlong, 1994; e validada com crianças por Yelling, Lamb y Swaine, 2002); e os valores antropométricos por uma pessoa acreditada ISAK nível II. Conclui-se que, excepto no domínio sociomotor de oposição colaborativa no ambiente terrestre, em que as percentagens de emoções positivas e negativas são iguais, nos restantes domínios em ambos os ambientes, as emoções dominantes são as positivas. Além disso, a percentagem de emoções negativas dominantes é maior nos rapazes em ambos os ambientes, salientando que no ambiente aquático todas as raparigas expressam uma emoção positiva dominante. Do mesmo modo, existem relações e diferenças significativas, numa perspectiva de género, com base no índice de massa corporal e na percepção de fadiga, em algumas das emoções vividas em cada uma das situações motoras realizadas nos ambientes terrestre e aquático durante as sessões de Educação Física no Ensino Primário.

INTRODUCCIÓN

"Existe una clara evidencia de que las personas emocionalmente desarrolladas, es decir, las personas que gobiernan adecuadamente sus sentimientos, y asimismo saben interpretar y relacionarse efectivamente con los sentimientos de los demás, disfrutan de una situación ventajosa en todos los dominios de la vida"

Daniel Goleman

¿Qué puede impulsar a realizar una segunda tesis doctoral veinte años después? Principalmente en mi caso por ampliar la formación académica y por profundizar en una línea de investigación que considero imprescindible para la educación integral de las personas.

Una vez concluida puedo afirmar que las diversas reacciones orgánicas de tipo fisiológico, psicológico o conductual, influenciadas por las experiencias vividas, han supuesto muchas alteraciones del estado de ánimo, de corta duración, pero de mucha intensidad. Además, espero que cuando finalice la lectura y defensa de esta tesis doctoral esas reacciones orgánicas sean más duraderas y las pueda verbalizar de forma positiva.

En cuanto al contenido de este manuscrito se pueden diferenciar cuatro grandes fragmentos. En el primero, el marco introductorio, se divide en dos apartados: el resumen y la introducción. En el segundo, el marco teórico, se exponen los antecedentes y estado de la cuestión. En el tercero, el marco empírico, se encuentran los objetivos, el método, los resultados y la discusión. En el cuarto, el marco final, se exponen las conclusiones, las limitaciones del estudio, las perspectivas de futuro, las referencias bibliográficas y los anexos.

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento al meu amic Toni (Antoni Albertí i Amengual) per estar sempre ací; a Gustavo Adolfo Sánchez Canales על החברות ועל הרעים; al Centro Educativo Concertado Los Olivos de Molina de Segura, a Doña Asunción Corredor Pastor, a D. Jorge Conesa Núñez y a D. Francisco Moreno Marín, profesores del citado colegio; y, a Juan Luis Yuste Lucas por su apoyo personal y profesional.

También quiero expresar mi más sentido agradecimiento a Nacho, por ser uno de esos amigos que se pueden contar con los dedos de una mano; y a Encarna, por haber hecho tuyo este proyecto, sabido encauzarme al contexto educativo, desdoblar mi cuantitativa mentalidad de alto rendimiento deportivo y reorientar mi redacción científica telegráfica. ¡Una tutorización cum laude!

Por último, a Lara, Marina, Nuba y todos mis familiares, por vuestro apoyo incondicional.

MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

1.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Todos tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente” (Goleman, 1995, p. 29). Definir y cómo calcular la primera son cuestiones planteadas desde principios del siglo XX. Para Pallarés (2010) valorarla siempre ha sido un objetivo muy ambicionado, ya que facultaría estimar esta variable y proporcionaría la opción de reconocer el potencial de cada sujeto.

Con objeto de medir la inteligencia se crearon una serie de pruebas hasta desembocar en el cociente intelectual. Éste se valora mediante un dígito hallado tras realizar unas pruebas estandarizadas que miden las habilidades intelectuales individuales según su franja de edad. En ese cálculo intervienen los siguientes factores: a) información general, b) comprensión verbal, c) memoria, d) matemáticas, e) semejanzas, f) vocabulario, g) cubos, h) códigos, i) ensamblaje de objetos y, j) clasificación de imágenes. Sin embargo, con el paso del tiempo ha quedado demostrado que esa medición no resulta eficaz. Según Parker, Summerfeldt, Hogan y Majesti (2004), numerosas investigaciones se han centrado en variables como la inteligencia emocional, con gran capacidad para la predicción del desempeño y la adaptación, en detrimento de los test de rendimiento cognitivo utilizados para evaluar el cociente intelectual, cuya validez predictiva se ha demostrado menor.

Consecuencia de ello ha sido la exploración de nuevas posibilidades. Así pues, Gardner (1983, p. 17) propone el concepto de inteligencias múltiples, argumentando “que la inteligencia no debe concebirse como algo unitario o globalizador, sino que agrupa diferentes capacidades específicas. Éstas son distintas e independientes entre sí, y su diferenciación crea un potencial de aprendizaje y creatividad muy superior al existente hasta ese momento”. Según el mismo autor, todos los tipos de inteligencia, cuyo número ha ido aumentando con el tiempo, se pueden congregan en ocho grupos esenciales: a) lingüística o verbal, b) lógico-matemática, c) coordinación o destreza corporal, d) espacial o visual, e) musical, f) sexual, g) naturalista y, h) emocional. Sin

duda alguna el gran descubrimiento de este concepto ha sido la inteligencia emocional.

Boehm y Lyubomirsky (2008) plantean si la felicidad promueve el éxito profesional. Tanto los resultados positivos o negativos de todas las actividades personales o profesionales, no dependen exclusivamente del contexto o de la genética, sino de la evolución conjunta de ambas. Es más, la genética, el medioambiente, el entorno, los conocimientos previamente adquiridos y la actividad física desarrollan la inteligencia emocional, que resulta esencial para el éxito en la vida.

¿Qué es la inteligencia emocional? Se podría definir como la capacidad que puede desarrollar el ser humano para entender, racionalizar y gestionar las emociones. Con ésta se mejora el entendimiento propio y el de los demás para poder controlarse uno mismo y/o empatizar con el resto.

En palabras de Salovey y Mayer (1990) es “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propias y de los demás, de discriminar entre ellas y de utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (p. 189). Más adelante, surgen aportaciones a esta definición, diferenciando cuatro habilidades: “la percepción y la expresión de las emociones, el uso de las emociones para facilitar el pensamiento, la comprensión de las emociones y la regulación de las mismas en uno mismo y en los demás; para el crecimiento personal” (Mayer & Salovey, 2007, p. 6).

En esta línea, Goleman (2013) contempla que son cinco los componentes de la inteligencia emocional: la concienciación, o el conocimiento de las propias emociones e impulsos en el momento en el que aparecen; la autorregulación, o la capacidad de controlar las propias emociones y adecuarlas al momento; la automotivación, o la capacidad de motivarse uno mismo; la empatía, o el reconocimiento, comprensión y sintonización de las emociones de los demás; y, las habilidades sociales o el control de las relaciones sociales.

¿Cómo es posible que en un instante una persona pase de “racional” a “irracional”? La inteligencia emocional aboga por controlar y obtener beneficio de las emociones. Verdaderamente éstas son una parte muy importante de la evolución como especie. Están presentes en cada faceta de la vida y en el día a día. Sin duda alguna, saber reconocerlas, controlarlas, gestionarlas y utilizarlas adecuadamente

permitirá alcanzar el equilibrio físico, psicológico y social que lleve a conseguir los objetivos personales.

¿Se puede utilizar la inteligencia emocional como estrategia de aprendizaje? El conocimiento, la comprensión y el control de las emociones, son básicos para el buen desarrollo, motor y cognitivo. Si somos capaces de gestionar nuestras emociones y sentimientos, podremos dirigir nuestra existencia. La inteligencia son destrezas o competencias, son medibles y evaluables, es decir, se pueden adquirir. Así pues, ¡¡¡se puede aprender!!!

En la literatura científica podemos encontrar numerosas propuestas y estudios sobre la inteligencia emocional, que han sido abordados en diferentes contextos, con distintas poblaciones y analizando múltiples variables.

Se pueden mencionar los primeros textos conceptualizando la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), el dirigido a educadores de Mayer y Salovey (1997), el manual de Mestre y Fernández-Berrocal (2007) y el que resalta la importancia de la inteligencia emocional como un nuevo reto para la orientación educativa, de Dueñas (2002). Paralelos a éstos, se aplican los primeros programas de desarrollo de la inteligencia emocional de Cuadrado (1998), de Fellner, Matthews, Funke, Emo, Pérez-González, Zeidner y Roberts (2007), donde se estudian los efectos de la inteligencia emocional en la búsqueda visual de estímulos emocionales y la identificación emocional; o de Garaigordobil y Peña (2015), que analiza los efectos de un programa de inteligencia emocional en variables relacionadas con la prevención de la violencia. Otros estudios han relacionado la inteligencia emocional con las habilidades sociales, como los de Brackett, Ríos, Shiffman, Lerner y Salovey (2006) y Asle-Fatahi y Najarpour-Ostadi (2014).

La inteligencia emocional, en el contexto educativo, ha sido tratada como una habilidad esencial por Fernández-Berrocal y Extremera (2002). Posteriormente, Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2003) analizaron sus efectos en el aula y, un año después, Extremera-Pacheco y Fernández-Berrocal (2004) presentaron las evidencias empíricas de la inteligencia emocional en el alumnado. El papel de la inteligencia emocional también ha sido relacionado con el rendimiento académico por Petrides, Frederickson y Furnham (2004) y con la adaptación social y académica por Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil (2006). Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) resaltan

la importancia de la inteligencia emocional en la educación y García (2012) enfatiza su trascendencia en el proceso de aprendizaje. Numerosos programas de intervención educativa en inteligencia emocional se han aplicado en las diferentes etapas: Ponce y Aguaded (2017); Ibarrola y Delfo (2003), dirigido a niños de 3 a 5 años; Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llaños (2008) en alumnos de sexto grado de Educación Primaria (EP); en las clases de Educación Física (EF) en Primaria por Ruiz, Lorenzo y García (2013); con alumnos italianos de Secundaria por Di Fabio y Kenny (2011); en la misma etapa en las clases de EF por Cera, Almagro, Conde y Saenz-Lopez (2015), y con alumnos universitarios por Waine y Leslie (2015) y por Cotler, Di Tursi, Goldstein, Yates y Del Belso (2017). Por último, Palomera, Gil-Olarte, y Brackett (2006) analizan la auto-percepción de los docentes sobre su inteligencia emocional y las posibles consecuencias en la calidad educativa.

La adolescencia también ha sido una población objeto de estudio. Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, Cabello y Extremera (2006) analizan la inteligencia emocional percibida con el consumo de tabaco y alcohol. Zavala, Valadez y Vargas (2008) estudian la inteligencia emocional y las habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. En Tailandia, Munsawaengsub, Yimklib, Nanthamongkolchai y Apinanthavech (2009) indagan sobre el efecto de la promoción de la autoestima a través de un proceso de aprendizaje participativo. Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) analizan el papel de la percepción emocional sobre el ajuste psicosocial. Fredrickson, Petrides y Simmonds (2012) estudian la inteligencia emocional como un factor de predicción en cuanto a resultados socioemocionales. Los efectos sobre la salud mental tras un entrenamiento en inteligencia emocional son identificados por Ruiz, Castillo, Salguero, Cabello, Fernández y Balluerka (2012); mientras que Castillo, Salguero, Fernández y Balluerka (2013) se focalizan sobre las consecuencias tras intervenir sobre la agresión y la empatía. Por último, y tras un programa de intervención de dos años de duración, Viquer, Cantero y Bañuls (2017) presentan los resultados y los beneficios obtenidos de potenciar la inteligencia emocional en la escuela.

El estrés académico y el estrés percibido se han relacionado con la inteligencia emocional en sendos estudios, con estudiantes con discapacidad visual por Narwal y Sharma (2018) en el primer caso, y por Enns, Eldridge, Montgomery y González (2018) en el segundo caso, con estudiantes de enfermería.

Lopes, Salovey y Straus (2003) analizaron la inteligencia emocional, la personalidad y la calidad percibida de las relaciones sociales, mientras que la adaptación psicológica y social en estudiantes e inteligencia emocional fue estudiada por Fernández, Iglesias y Barraca (2007).

El género también ha sido una variable relacionada con la inteligencia emocional. Castro-Schilo y Kee (2010) buscaron posibles diferencias en la relación de la inteligencia emocional y la lateralización del hemisferio derecho para el procesamiento facial entre ambos géneros. Gartzia, Aritzeta, Balluerka y Barberá (2012) escrutaron contrastes por el simple hecho de ser diferentes. Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) analizaron las implicaciones de las competencias emocionales entre hombres y mujeres. Por último, Simon y Nath (2004) estudiaron las posibles diferencias entre los hombres y las mujeres norteamericanas en los auto informes de sentimientos y comportamientos expresivos.

1.2. EMOCIONES: CONCEPTO Y TIPOLOGÍA

Según Kleinginna y Kleinginna (1981), hay una gran diversidad de definiciones y clasificaciones de las emociones. Se opta por la propuesta realizada por Bisquerra (2000), quien la conceptualiza como: *“la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un suceso interno o externo”* (p. 61). Asimismo, éste clasifica las emociones en tres tipos: emociones positivas, agradables, que proporcionan bienestar, al experimentar situaciones favorables a los objetivos personales (alegría, humor, amor y felicidad); emociones negativas, desagradables, por valorar como desfavorable la situación en relación a los propios objetivos (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza); y emociones neutras o ambiguas, que pueden ser negativas o positivas, según las circunstancias o situaciones (sorpresa, esperanza y compasión).

Por ser el tema central de este estudio, se presenta una posible definición. Así pues, las emociones serían el conjunto de reacciones psicofisiológicas de corta duración que experimenta una persona cuando percibe estímulos externos, reacciona y establece la respuesta más efectiva. Estas pueden ser influenciadas por experiencias o conocimientos previos, significado que se le da a las experiencias o

acontecimientos, atribuciones causales y la evaluación de las habilidades propias para afrontar cada situación. No se deben confundir con los sentimientos, ya que estos son el resultado de las emociones, siendo más duraderos en el tiempo y pudiendo ser verbalizados (palabras).

Resulta importante no caer en el error de catalogar las emociones positivas como “buenas” y las negativas como “malas”, tal y como señala García-Navarro (2017), ya que es inevitable sentir emociones de todo tipo y deben ser aceptadas. No obstante, el comportamiento derivado de las emociones negativas podría ser inadecuado, por lo que a través de la educación emocional podrían regularse este tipo de respuestas.

¿Qué significa la palabra emoción? Según el Diccionario de la Lengua Española (RAE) (<https://dle.rae.es/>), el Centro Virtual Cervantes (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm) y el Diccionario Etimológico Castellano en Línea (<http://etimologias.dechile.net/>), la emoción y las emociones, que han sido objeto de análisis en el presente estudio, se conceptualizan de la siguiente forma (ver tabla 1).

Tabla 1
Conceptualización de emoción y emociones analizadas

Término	Definición
Emoción (Del lat. <i>emotio</i> , -ōnis, emo'θjon)	Estado afectivo intenso y transitorio producido por una situación o estímulo del entorno que transforma el equilibrio sicofísico de una persona
Alegría (De <i>alegre</i> , ale'γria)	Sentimiento de satisfacción experimentado por un suceso favorable o la obtención de una cosa que se deseaba vivamente, que se manifiesta con sonrisas, carcajadas u otros gestos los avatares de la vida le han hecho perder la alegría
Rechazo (De <i>rechazar</i> , re'ʃaθo)	Acción y resultado de rechazar (mostrarse en contra de algo que se le ofrece o propone)
Humor (Del lat. <i>humor</i> , -ōris 'líquido', 'humor del cuerpo humano', u'mor)	Actitud alegre y complaciente
Ira (Del lat. <i>ira</i> , 'ira)	Estado de ánimo de enfado muy violento en el que se pierde el control sobre sí mismo
Felicidad (Del lat. <i>felicitas</i> , -ātis, feliθi'ðað)	Estado de ánimo de quien recibe de la vida lo que espera o desea
Vergüenza (Del lat. <i>verecundia</i> , ber'γwenθa)	Sentimiento humillante de pérdida de dignidad experimentado como consecuencia de alguna falta cometida por uno mismo o por una persona con quien uno está ligado
Miedo (Del lat. <i>metus</i> 'temor', 'mjeðo)	Perturbación angustiosa del ánimo debido a un peligro o un riesgo real o imaginario
Afecto (Del lat. <i>affectus</i> , -a, -um, a'fekto)	Inclinado o aficionado a una cosa o persona
Tristeza (Del lat. <i>tristitia</i> , tris'teθa)	Sentimiento de dolor anímico producido por un suceso desfavorable que suele manifestarse con un estado de ánimo pesimista, la insatisfacción y la tendencia al llanto

1.3. ESTUDIOS SOBRE EMOCIONES EN DIVERSOS CONTEXTOS

Al igual que sucede con la inteligencia emocional, en la bibliografía científica se pueden encontrar numerosas propuestas y estudios sobre emociones. Del mismo modo también han sido acometidos en diferentes contextos, con distintas poblaciones y analizando múltiples variables.

Una muestra de la trascendencia e interés que genera el estudio de las emociones son los dos trabajos de revisión publicados por Mújica-Johnson, Orellana-Arduiz y Concha-López (2017) y Bermúdez y Sáenz-López (2019).

Una prueba más del atractivo que suscitan las investigaciones que tienen por objeto de estudio las emociones son las tesis doctorales realizadas, que se presentan a continuación (ver tabla 2).

Tabla 2
Tesis doctorales con las emociones como objeto de estudio

Autor	Título	Síntesis
Conde, E. (1999)	La experiencia de ver televisión: respuesta emocional a secuencias audiovisuales de miedo	Recoge la importancia de los medios audiovisuales como contexto de desarrollo, centrándose en la capacidad de los mismos para experimentar emociones y propiciar modelos de relación afectivos. Los resultados obtenidos indican que los niños de 5 y 8 años sienten más miedo ante escenas donde prima lo visual o perceptivo, independientemente de la posibilidad de los hechos presentados, mientras que la respuesta de los adolescentes es más intensa ante secuencias realistas, con las que son capaces de identificarse en mayor grado. Las diferencias entre los géneros aparecen fundamentalmente en el grupo de adolescentes, mostrando las mujeres mayor vulnerabilidad al miedo y mayor implicación, suponiendo esto una respuesta emocional más intensa
Abarca, M. (2003)	La educación emocional en la educación primaria. Currículo y práctica	Tiene la finalidad de hacer un diagnóstico sobre la situación actual de la educación emocional en el marco escolar. Analiza la inclusión de la educación emocional en el Diseño Curricular Base y en la práctica educativa en el aula. Los resultados del estudio ponen de manifiesto que el Diseño Curricular incorpora algunos elementos relacionados con la educación emocional, aunque muchos de éstos son incoherentes con los postulados del desarrollo emocional. También que el profesorado está sensibilizado con la educación emocional, pero le falta la formación y espacios adecuados para desarrollarlo
Palomera, R. (2005)	Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional	Se estudia la inteligencia emocional percibida en universitarios. Se encuentran relaciones entre la inteligencia emocional y la satisfacción familiar, así como con el clima social en la familia; que el efecto de la inteligencia emocional es fundamentalmente indirecto, sólo permaneciendo significativas la relaciones entre claridad emocional, satisfacción familiar y autonomía familiar; y diferencias de resultados según la perspectiva de género (las mujeres atienden a las emociones más que los hombres)
Barrón, M ^a . C. (2013)	Estudio sobre las emociones, los afectos y el rendimiento académico en escolares de educación primaria de la provincia de Jaén	Se estudia la relación entre la inteligencia emocional y los afectos positivo y negativo y su posible predicción del rendimiento académico en alumnos de tercer ciclo de educación primaria (8-12 años). Se encuentran correlaciones significativas entre el rendimiento académico y los diferentes factores de la inteligencia emocional
Miralles, R. (2013)	La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions	Se indaga en el camino a seguir para conseguir una educación física emocional. El objeto de estudio es identificar las consecuencias emocionales que se originan en los alumnos cuando participan en diferentes situaciones motrices de distintos dominios. Entre los resultados más destacados se observa que los juegos que más emociones positivas desencadenaron fueron los juegos de cooperación, y sobre todo, los juegos sin competición
Salgado, J. I. (2014)	Las emociones como condicionante didáctico en la enseñanza de los	Se estudia la influencia de las emociones en el aprendizaje del Rugby, Balonmano y Voleibol en el contexto universitario y escolar. Los resultados

Autor	Título	Síntesis
	deportes sociomotores de colaboración-oposición: estudio de los problemas afectivos derivados del contacto en rugby, balonmano y voleibol	muestran problemas afectivos derivados del "contacto" y una influencia negativa de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje
Amado, D. (2015)	Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física	Se pretende identificar un método de enseñanza de la danza que permita incrementar la motivación auto determinada y las emociones positivas del alumnado, entre los 14 y los 18 años, en las clases de educación física. Se subraya la transcendencia del estilo del profesor sobre los procesos motivacionales del alumnado durante la enseñanza de la danza en educación física
García-Navarro, E. (2017)	Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación	El profesorado aprecia un desarrollo de sus competencias emocionales tras un programa de educación emocional, lo cual les provoca satisfacción y una mejora en el clima del centro.

Con objeto de alcanzar el mayor grado de científicidad en los estudios sobre emociones, se han ido creando diferentes instrumentos. Tal son los casos de Scherer (1993), que estudió los antecedentes y el proceso de valoración de las emociones y posteriormente en 2005 se cuestionaba cómo se podrían medir; Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), que desarrollaron y validaron una Escala de Inteligencia Emocional (*Measure of Emotional Intelligence*); Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert, Osborne y Gathright (1999), que desarrollaron e hicieron una validación preliminar de la Escala de afecto positivo y negativo para niños (PANAS-C); BarOn y Parker (2000), que diseñaron el Inventario de Inteligencia Emocional para evaluarla en niños y adolescentes; Mestre-Escrivá, Pérez-Delgado, Frías-Navarro y Samper (1999), que validaron la versión española de un instrumentos para evaluar la empatía (*Interpersonal Reactivity Index*, IRI); Lucas, Diener y Larsen (2003), que elaboraron un instrumento para medir la emociones positivas; Albuquerque y Tróccoli (2004), que crearon una escala de bienestar subjetivo; Lemos (2005), que construyó y validó una escala para la evaluación de la deseabilidad social infantil (EDESI); Alarcón (2006), que desarrolló de una escala factorial para medir la felicidad; Rieffe, Oosterveld y Meerum-Terwogt (2006), que validaron un cuestionario de alexitimia para niños; Rieffe, Meerum-Terwogt, Petrides, Cowan, Miers y Tolland (2007), que establecieron las propiedades psicométricas del cuestionario de conciencia de las emociones para niños (*Emotion Awareness Questionnaire for children*); Rieffe, Oosterveld, Miers, Meerum-Terwogt y Ly (2008), que hicieron una revisión del cuestionario de conciencia de las emociones para niños y adolescentes (*Emotion Awareness Questionnaire revised*); Schmidt (2008), que

elaboró un cuestionario de emociones positivas dirigido a la población de Entre Ríos; Lahaye, Luminet, Van Broeck, Bodart y Mikolajczak (2010), que analizaron las propiedades psicométricas del *Emotion Awareness Questionnaire for Children* (cuestionario de conciencia de las emociones para niños) en una población francófona; Lahaye, Mikolajczak, Rieffe, Villanueva, Van Broeck, Bodart y Luminet (2011), que un año después hicieron una validación cruzada del mismo cuestionario para niños de tres poblaciones; de Cuello y Oros (2011), que idearon un cuestionario de gratitud para niños; Lozano, Ballesta y Alcaraz (2011), que diseñó un software para fomentar y evaluar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista (Aprende con Zapo); Górriz, Prado-Gascó, Villanueva, Ordóñez y González (2013), que adaptaron y validaron la versión española del Cuestionario de Estados de Ánimo (MOOD) para población infantil; Oros (2014), que creó un nuevo cuestionario de emociones positivas dirigido a niños (CIEP – Cuestionario Infantil de Emociones Positivas); y, Samper-García, Mesurado, Richaud y Llorca (2016), que validaron la versión española del Cuestionario de Conciencia Emocional revisado (*Emotional Awareness Questionnaire, EAQ30*) en adolescentes.

En esta misma línea, tras exponer la trayectoria evaluativa de la vivencia emocional, es decir, en el diseño y validación de instrumentos de evaluación de las emociones, en distintos ámbitos y centrados en distintos matices, se muestra a continuación la evolución de los instrumentos utilizados en el ámbito de la actividad física y el deporte (ver tabla 3).

Tabla 3*Instrumentos de evaluación de emociones en el ámbito de la actividad física y el deporte*

Autores (año)	Instrumento	Observaciones
McNair, Lorr, y Droppleman (1971)	Profile Mood States (POMS)	Evaluación de cinco estados de ánimo negativos: depresión, ansiedad, cansancio, irritabilidad, tensión y confusión; y uno positivo: vigor. Ámbito: clínico.
Watson, Clark, y Tellegen (1988)	Positive Affect Negative Affect Schedule (PANAS)	Validado para alumnado universitarios Evaluación de tres estados de ánimo positivos: felicidad, atención y tranquilidad; y cinco negativos: tristeza, culpabilidad, miedo, fatiga y timidez. Ámbito: situaciones diarias y/o cotidianas.
Abele y Brehm (1993)	Befindlichkeitsskalen (BFS)	Evaluación de la activación y del estado de ánimo, con ocho subescalas: estado de alerta, elación, contemplación, paz, ira, agitación, depresión y la falta de energía. Ámbito: deportivo.
Gauvin y Rejestki (1993)	Exercise Induced Feeling Inventory (EFI)	Evaluación de estados de ánimo con cuatro factores: revitalización, tranquilidad, compromiso positivo, y agotamiento físico. Ámbito: actividad física.
McAuley y Courneya (1994)	Subjective Exercise Experiences Scale (SEES)	Evaluación de estados de ánimo relacionados con lo saludable, el bienestar y la fatiga. Ámbito: actividad física. Objetivo: conocer los estímulos previos y posteriores al ejercicio físico.
Terry, Lane, Lane, y Keohane (1999)	Brunel Mood Scale (BRUMS)	Evaluación de estados de ánimo: ira, confusión, depresión, fatiga, tensión y vigor. Ámbito: actividad física Objetivo: mejorar el rendimiento.
Sandín (2003)	Positive Affect Negative Affect Schedule (PANASN)	Versión española del PANAS para niños y adolescentes.
Jones, Lane, Bray, Uphill y Catlin (2005)	Sport Emotion Questionnaire (SEQ)	Validado con deportistas adultos. Evaluación de la emoción precompetitiva: ira, ansiedad, abatimiento, emoción y felicidad. Ámbito: específico del deporte
Lavega, March y Filella (2013)	Games and Emotion Scale (GES)	Validado para alumnado universitarios Evalúa emociones positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2010; Lazarus, 2000), relacionadas con juegos deportivos en los cuatro dominios de acción motriz establecidos por Parlebás (2012).
Gil y Martínez (2015)	Escala de diferencial semántico Emocional (DIFSEME)	Evaluación del grado de proximidad de los sujetos con respecto a pares de emociones opuestas (alumnos y profesores durante las sesiones de Educación Física). Escala graduada de 10 ítems, con 7 puntos cuyos extremos se corresponden con emociones placenteras o no placenteras.
Gil y Martínez (2015)	EMOC	Escala tipo Likert de cuatro puntos para la evaluación del grado de identificación de alumnos y profesores con un conjunto de emociones o positivas placenteras (16 ítems) u otro conjunto de emociones no placenteras o negativas (14 ítems).
Vivas, Gómez, Chiva y Miravet (2017)	Habilidades Socio- Emocionales en EF (HSC-EF)	Validado para el primer ciclo de Educación Primaria con juegos motores. Instrumento de observación para el análisis de las habilidades socioemocionales en las clases de EF.

Si aceptamos el dicho de que “la cara es el reflejo del alma”, entenderemos la importancia de los estudios sobre emociones mediante la observación de las expresiones faciales. Tales son los casos de Chóliz y Fernández-Abascal (2001), que analizan la expresión facial de la emoción; Ekman (1972), que estudia la universalidad y las diferencias culturales en las expresiones faciales de la emoción; Ekman y Friesen (1978), que presentan un sistema para codificar la acción facial; Gallmeier (1987) analiza las emociones en la cara de los jugadores de hockey profesional; Hess, Senécal, Kirouac, Herrera, Philippot y Kleck (2000), que interpretan la expresividad emocional en los hombres y las mujeres en busca de estereotipos y autopercepciones; Johnson, Waugh y Fredrickson (2010), que afirman que la cognición puede verse ampliada por la muestra de las emociones positivas expresadas facialmente; Porro-Conforti y Andrés (2011), que analizan qué tipo y cómo se produce una tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer; y, Rusell, Bachorowski y Fernández-Dols (2003), que presentan todo un abanico de expresiones emocionales.

Una gran fuente de información son los correlatos. Estos han sido utilizados como instrumentos para buscar el significado de, por ejemplo, felicidad, en Alves de Souza y Ferreira Dela Coleta (2009); en la práctica de la actividad física en los jóvenes por Biddle, Atkin, Cavill y Foster (2011); y, de relación entre las emociones y las habilidades sociales en niños argentinos por Schulz de Begle (2009).

De forma paralela, y principalmente posterior en el tiempo a la creación de los diversos instrumentos descritos, se han ido aplicando y evaluando programas de intervención sobre emociones. La evaluación de diversos programas de educación emocional centra el estudio de Álvarez, Bisquerra, Fita, Martínez y Pérez (2000). López-Cassá (2003) desarrolla un programa de educación emocional dirigido a niños entre 3 y 6 años. A partir del proceso de aprendizaje, Järvenoja y Järvelä (2005) describen las fuentes de las experiencias emocionales y motivacionales de los alumnos. La relación entre el rendimiento en tareas sociales y de procesamiento de emociones con la capacidad cognitiva es el objeto de análisis de Farrelly y Austin (2007). Diekstra, Sklad, Gravestijn, Ben y de Ritter (2008) estudian la eficacia de la

enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo; mientras que Aritzeta y Gartzia (2009) analizan el impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos. Utilizando como estrategia la integración de las habilidades sociales, López (2008) analiza sus efectos sobre la salud emocional; Kramer, Caldarella, Christensen y Shatzer (2010) evalúan un plan de estudios en preescolar sobre el aprendizaje social y emocional. Oros y Richaud de Minzi (2011) plantean una forma de incentivar emociones positivas en los niños. Reyes, Brackett, Rivers, Elbertson y Salovey (2012) presentan los efectos de un programa con el enfoque RULER para el aprendizaje social y emocional. Fregoso-Bailón, López-Peñaloza, Navarro-Contreras y Valadez-Sierra (2013) estudian las habilidades emocionales que hay presentes en estudiantes de Educación Secundaria. El motivo y la forma de plantear la educación emocional en este siglo son dos cuestiones a las que responden Sáenz-López y De las Heras (2013). Wigelsworth, Humphrey y Lendrum (2013) evalúan el programa de Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje en Secundaria a través de una intervención en adolescentes. Mi y Hae (2014) desarrollan un programa de educación sensorial terapéutico en niños. Alagarda (2015) resalta la importancia de gestionar las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por último, el rol de los padres y profesores se estudia por Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017) mediante un programa sobre competencias emocionales en pre-adolescentes.

En torno a diferentes emociones concretas, se han ejecutado un gran número de estudios. Así, la empatía goza de un índice para niños y adolescentes gracias a Bryant (1982). El humor se estudia como proceso psicoterapéutico, también como influencia de sus diferentes estilos para afrontar distintas situaciones y, como búsqueda del bienestar psicológico, en los trabajos de Camacho (2005), Chazenbalk (2005), Lillo (2006) y Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray y Weir (2003). García y Siverio (2005) realizan un análisis comparando la tristeza entre niños, adolescentes y adultos. El dolor, en sus diferentes facetas, también ha sido relacionado con los estados de ánimo y emociones. Jellesma, Rieffe, Meerum-Terwogt y Kneepkens (2006) estudian las quejas somáticas y el uso de la asistencia sanitaria en los niños, relacionando los estados de ánimo con la conciencia de sus emociones y las sensaciones de coherencia. Lahaye, Fantini-Hauwel, Van Broeck, Bodart y Luminet (2011) analizan el

posible efecto mediador de las estrategias de afrontamiento en la competencia emocional y la calidad de vida en los niños que padecen asma. Rieffe, Meerum-Terwogt y Bosch (2004) estudian la relación entre la conciencia emocional y quejas somáticas que presentan los niños. Posteriormente, Rieffe, Meerum-Terwogt y Jellesma (2008) vinculan la competencia emocional con la salud en los niños. En adolescentes, Rieffe, Villanueva, Adrián y Górriz (2009) analizan las posibles relaciones entre las quejas somáticas, los estados de ánimo y la conciencia emocional. Van der Veek, Derkx, de Haan, Benninga y Boer (2012) estudian la conciencia emocional en niños con dolor abdominal funcional. Van der Veek, Nobel y Derkx (2012) analizan la relación entre la conciencia emocional y las quejas somáticas en niños y adolescentes. Por último, Rieffe, Oosterveld, Meerum-Terwogt, Novin, Nasiri y Latifian (2010) profundizan acerca de la relación entre la alexitimia, el estado de ánimo y los síntomas internalizantes en niños y jóvenes adolescentes en Irán; y Rieffe y De Rooij (2012) analizan el miedo a través de un estudio sobre la relación longitudinal entre la conciencia de las emociones y los síntomas de internalización durante la infancia tardía, respectivamente.

La Psicología Evolutiva, dedicada al estudio de la forma en la que los seres humanos cambian a lo largo de su vida, también cuenta con propuestas y estudios relacionados con las emociones. Cosmides y Tooby (2000) conectan la psicología evolutiva y las emociones, mientras que Lambie (2009) enlazan la experiencia emocional con la acción racional y el autoconocimiento.

Por bienestar emocional se puede entender el estado de ánimo en el que una persona se siente bien y puede llevar una vida plena. Para conseguirlo hay que saber identificar las emociones, tanto positivas como negativas, para poder tomar decisiones de forma correcta y no romper el equilibrio que dé lugar a vaivenes de conducta. Obviamente no es nada sencillo, no es algo innato, no es homogéneo a lo largo de la vida, pero como ya se apuntó anteriormente... ¡¡¡se puede aprender!!! Algunos de los trabajos que relacionan las emociones con la búsqueda o desarrollo de ese bienestar son los que se presentan a continuación (ver tabla 4).

Tabla 4*Trabajos que relacionan las emociones con la búsqueda o desarrollo del bienestar*

Autores	Títulos
Diener y Larsen (1993)	La experiencia del bienestar emocional
Bisquerra (2000)	Educación emocional y bienestar
Casullo y Castro-Solano (2000)	Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos
Fredrickson (2000)	Cultivar las emociones positivas para optimizar la salud y el bienestar
Castro-Solano, Brenlla y Casullo (2002)	Evaluación del bienestar psicológico en adultos argentinos
Fredrickson y Joiner (2002)	Las emociones positivas desencadenan espirales ascendentes hacia el bienestar emocional
Ciarrochi y Scott (2006)	El vínculo entre la competencia emocional y el bienestar: Un estudio longitudinal
Donaldson y Ronan (2006)	Los efectos de la participación deportiva en el bienestar emocional de los jóvenes adolescentes
Cingolani y Méndez-Quiñonez (2007)	El bienestar psicológico en la ciudad de Mar del Plata. Perspectivas en Psicología
Mavroveli, Petrides, Rieffe y Bakker (2008)	Inteligencia emocional de rasgo, bienestar psicológico y competencia social valorada por los compañeros en la adolescencia
Parlebàs (2009)	Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales
Barrios y Sánchez-Villarroel (2010)	Bienestar Subjetivo en Adultos Mayores Venezolanos
Bisquerra (2010)	Educación emocional y bienestar
Castro-Solano (2011)	Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaemónico
Mascarenhas y Peluso (2011)	Indicadores de bienestar subjetivo de los estudiantes de educación superior en la Amazonia
Clarke, Bunting y Barry (2014)	Evaluación de la aplicación de un programa de bienestar emocional basado en la escuela: un ensayo controlado aleatorio por grupos de Zippy's Friends para niños de escuelas primarias desfavorecidas
Geng (2018)	La gratitud media el efecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar subjetivo: Un análisis de modelos de ecuaciones estructurales

La ciencia que tiene como objeto de estudio facultativo a la sociedad humana o a la población regional y que analiza los acontecimientos grupales originados por la actividad social de los seres humanos, intrínsecamente en el ámbito histórico-cultural en el que se encuentran sumergidos, es la Sociología. Esta ciencia ha interactuado con las emociones a través de varios monográficos. Denham, Bassett y Wyatt (2007) presentan la socialización de la competencia emocional; Peterson (2014) relaciona los deportes con las emociones; Puig (2012) conecta las emociones en el deporte con la sociología; Puig, Lagardera y Junca (2001) proponen enseñar sociología de las emociones en el deporte; y, Turner y Stets (2007) elaboran un manual de sociología de las emociones.

Un campo de investigación emergente es la relación que se establece entre las emociones e Internet. Hay trabajos de carácter general como los de Vincent y Fortunati (2009); Garde-Hansen y Gorton (2013); Gómez-Cabranes (2013); Benski y Fisher (2014); y, Serrano-Puche (2016). También se pueden encontrar estudios sobre la búsqueda de relaciones personales como los de Ben-Ze'ev (2004); Chiyoko-King-O'Riain (2014), que analiza la relación entre las emociones y Skype en parejas internacionales mixtas en la República de Irlanda; y, el de Fürst (2014), centrado en un lugar de citas por Internet en Suecia. Además de estos estudios sobre la búsqueda de la felicidad, también existen otros sobre los aspectos negativos de la red. Tales son los trabajos de Coviello, Sohn, Kramer, Marlow, Franceschetti, Christakis y Fowler (2014); de Kato, Kato y Akahori (2007) sobre los efectos de las señales emocionales transmitidas en la comunicación por correo electrónico entre emisores y receptores; de Dobeles, Lindgreen, Beverland, Vanhamme y VanWijk (2007) sobre las causas de la transmisión de los mensajes virales; el de Eckler y Bolls (2011), que aborda el efecto de la publicidad viral en la intención y las actitudes de compra; y el de Jibril y Abdullah (2013), donde se analiza la importancia de los emoticonos en contextos de comunicación a través del ordenador. Por último, cabe hacer mención al estudio de Sagioglou y Greitemeyer (2014) acerca de las consecuencias emocionales del uso de Facebook.

Los medios de comunicación han sido un entorno en el que se han analizado las emociones. Desde el neuromarketing, que consiste en la aplicación de técnicas pertenecientes a las neurociencias en el ámbito de la mercadotecnia, se analizan las emociones en los trabajos de Ariely y Berns (2010); Alonso (2015); Tapia-Frade, Martín-Guerra y Puente (2016); y, Baraybar-Fernández, Baños-González, Barquero-Pérez, Goya-Esteban y De-la-Morena (2017). Diversas respuestas emocionales en los niños, con respecto a la televisión, han sido analizadas en Buckingham (1996); Valkenburg (2004); Sedeño (2005); Wilson, Martins y Marske (2005); Rajadell, Pujol y Violant (2005). Zillmann y Weaver (1999); Linde-Navas (2005); Matos (2005); Unz, Schwab y Winterhoff-Spurk (2008); y, Fernández, Revilla y Domínguez (2011) han estudiado las emociones que suscitan las imágenes de violencia, dolor, muerte y sufrimiento. Las expresiones emocionales al ver los anuncios en televisión han dado lugar a los estudios de Morris, Klahr, Shen, Villegas, Wright, He y Liu (2009); Dafonte (2014); Kim y Niederdeppe (2014); Nomura y Mitsukura (2016); y, Shen y Morris

(2016). La mediación de las emociones a través de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es analizada por Fortunati y Vincent (2009), en lo que denominan la emoción electrónica. Derks, Fischer y Bos (2008) hacen una revisión sobre el papel de la emoción en la comunicación por ordenador, relacionada posteriormente con el análisis de las pantallas y el cerebro emocional que plantea Ferrés (2014). Por último, Chicharro (2014) relaciona a los jóvenes, la ficción televisiva y los videojuegos con el espectáculo, la tensión y el entretenimiento.

El impacto emocional, las respuestas psicofisiológicas y las consecuencias en las víctimas, tanto por el acoso tradicional como por el ciberacoso, ha sido estudiado en numerosos trabajos, focalizándose en diferentes contextos y en distintas poblaciones. Los más significativos son los estudios de Menesini, Sánchez, Fonzi, Ortega, Costabile y Lo Feudo (2003); Cerezo (2004); Ortega, Elipe, Mora-Merchán, Calmaestra y Vega (2009); Perren y Gutzwiller-Helfenfinger (2012); Cross, Lester y Barnes (2015); Giménez-Gualdo, Hunter, Durkin, Arnaiz y Maquilón (2015); Menesini, Palladino y Nocentini (2015); Caravita, Colombo, Stefanelli y Zigliani (2016); y, Larrañaga, Navarro y Yubero (2018).

El estrés y el conflicto laboral se han analizado a través de los estudios de Bar-On, Brown, Kirkcaldy y Thome (2000) y de Bell y Song (2005). Otras experiencias negativas por la práctica de actividad física en jóvenes o en la EF se han analizado en Kantomaa, Tammelin, Ebeling y Taanila (2008) y Beltrán, Devís, Peiró y Brown (2012), respectivamente. En la misma línea de conflicto y reconciliación aparecen los trabajos de Betancourt y Blair (1992), que presentan un modelo de comportamiento para controlar la violencia en situación de conflicto; Bodtker y Jameson (2001); Desivilya y Yagil (2005); Jameson, Bodtker, Porch y Jordan (2009) y Zembylas (2012). Siguiendo con situaciones negativas, cabe hacer mención del estudio de Helmsen, Koglin y Petermann (2012), en el que buscan mediar para poder regular las emociones y el comportamiento agresivo en preescolares.

Las emociones positivas en el trabajo son un aspecto muy importante a desarrollar y cultivar, tal como indican Feldman y Blanco (2006), que lo plantean como un nuevo reto para tener un buen ambiente laboral en las empresas.

En la interacción social las emociones juegan un papel crucial. Lopes, Salovey, Cote y Beers (2005) estudian las capacidades de regulación de las emociones y la

calidad de la interacción social. Stevanovic y Peräkylä (2014) establecen un orden en la organización de la acción humana que relaciona el conocimiento, el poder y la emoción en la interacción y las relaciones sociales. En torno a la relación de parejas, Nguyen y Janssens (2019) aúnan el conocimiento, la emoción y el poder en la asociación social como posible factor de mejora.

Con objeto de demostrar la multiculturalidad y plurinacionalidad de las emociones, Hong (2004) y Peña y Canga (2009) analizan las emociones en culturas relacionadas y en el contexto escolar con alumnos de distintos países, respectivamente.

¿Se pueden identificar símbolos gráficos que representen emociones básicas de la misma forma por niños que hablen distintos idiomas? Tal es el estudio que plantean De Klerk, Dada y Alant (2014) comparando unos niños que hablan afrikáans con otros que hablan sepedi; preguntándose si sería extrapolable a otros países con lenguas distintas.

En el ámbito del deporte y de los deportistas de alto rendimiento se han realizado diversos estudios. Hanin (2000) presenta las emociones en el deporte y Lazarus (2000) analiza cómo influyen las emociones en el rendimiento de los deportes de competición. Las emociones de los deportistas se presentan en Mannino y Robazza (2004) y Snyder (1990), centrándose este último en el caso de la gimnasia femenina colegial. Uphill y Jones (2007) recopilan los antecedentes sobre emociones que hay presentes en los deportistas de élite. Arruza, Arribas, Otaegi, González, Irazusta y Ruiz (2011) exploran la percepción de la competencia, los estados de ánimo y la tolerancia al estrés presentes en jóvenes deportistas de alto rendimiento. Cantón y Checa (2012) analizan los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de auto eficiencia en el deporte. Además, la relación entre el rendimiento y la ansiedad es estudiada por Núñez y García (2017). Por último, González-Campos, Rodríguez-López y Castañeda-Vázquez (2018) evalúan un programa motivacional de establecimiento de objetivos para la optimización del rendimiento en deportistas de alto nivel.

Los clubes deportivos también han sido objeto de estudio para determinar las emociones que se dan en ellos. Heinemann (1999) describe las emociones presentes en los clubes deportivos, mientras que la calidad del servicio emocional en las

organizaciones deportivas dirigidas a la población infantil es analizada por Pérez-López, Morales-Sánchez, Anguera y Hernández-Mendo (2015).

1.3.1. Estudios sobre emociones en el ámbito educativo

Por la importancia que se le concede a la educación emocional, algunos autores presentan propuestas para incluir esos contenidos en el contexto educativo en el currículo oficial. Así Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella y Agulló (2005) presentan una propuesta de currículum emocional para los alumnos de 3 a 6 años de Educación Infantil. De la aplicación del plan de estudios de habilidades para la toma de decisiones sociales en estudiantes de Primaria, en el Líbano, surge el trabajo de El Hassan y Mouganie (2014). Medina (2015) relaciona las emociones según su interacción motriz con la motivación hacia las distintas áreas del currículo. Pertegal, Marcos, Gilar y Jimeno (2017) desarrollan las habilidades emocionales a través del uso de prácticas interdisciplinarias integradas en un plan de estudios en el contexto universitario.

La promoción y desarrollo de programas que favorezcan la educación emocional con niños en diferentes situaciones de riesgo cobra una vital importancia. Cabe destacar superlativamente los trabajos de Oros (2008a, b; 2009). En el primero plantea los avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. En el segundo, en una zona de riesgo ambiental, desarrolla una propuesta para promover la serenidad infantil en el contexto escolar. Y en el tercero, ensalza el valor de adaptación de las emociones positivas para el buen funcionamiento psicológico en niños con un nivel económico muy bajo.

Los universos emocionales, las competencias básicas, las competencias emocionales y las competencias sociales se han aunado en diversos textos con objeto de conceptualizar y potenciar su desarrollo. Así, Villanueva, Clemente y Adrián (1997) presentan una propuesta para el desarrollo emocional y la competencia social. Bisquerra (2003) plantea una educación emocional y competencias básicas para la vida. Posteriormente, concreta esa propuesta con las competencias emocionales en Bisquerra y Pérez (2007). Competencias que fueron planteadas en su día por Saarni (1997, 2000) y seguidas y/o ampliadas por Collel y Escudé (2003), Caballero-García (2009), Winans (2012) y Calderón (2014).

Las emociones también son analizadas en el ámbito educativo integrándolas en métodos y técnicas de enseñanza. Así, a través del modelo *Teaching Games for Understanding (TGfU)*, Light (2003) y Pope (2005) estudian la emoción y el aprendizaje de los juegos y el afecto jugando, respectivamente. Por su parte, Amado, García, Marreiros, López y del Villar (2015) analizan las emociones de los alumnos en función de la técnica de enseñanza en la danza.

Considerando la educación en valores como uno de los pilares fundamentales de una formación integral, éstos se relacionan con las emociones en diversos estudios. Así, los valores, la simpatía y las diferencias individuales se estudian como los factores que influyen en el altruismo y en la empatía por Eisenberg (1991). La evaluación de la gratitud es contemplada por Emmons, McCullough y Tsang (2003). El Hassan y Kahil (2005) determinan el efecto del programa "Living Values" en los comportamientos y actitudes de los alumnos de Primaria de una escuela privada en el Líbano. Por último, Aierbe-Barandiaran y Oregui-González (2016) describen los valores y emociones presentes en narraciones audiovisuales de ficción infantil.

Otro nexo de unión entre objetos de estudio en el contexto educativo ha sido el establecido entre las emociones y determinadas asignaturas. Uno es el caso de las matemáticas, donde Tainio y Laine (2015) realizan un trabajo sobre las emociones en la interacción profesor-alumno en las aulas de esta asignatura en Finlandia, con el objetivo de identificar y sugerir fuentes de las posturas afectivas negativas que parecen prevalecer entre los alumnos de este país.

El rendimiento escolar y la prevención del fracaso académico se han relacionado con las emociones en diferentes estudios. Lozano y García-Cueto (2000) analizan la relación entre el rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. Tanto con un planteamiento cuantitativo como cualitativo, Pekrun, Goetz y Titz (2002) desarrollan un programa para identificar las emociones académicas en el aprendizaje autorregulado y el rendimiento de los estudiantes. Aliste y Alfaro (2007) plantean la educación emocional como una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. Rosenblatt y Elias (2008) analizan los efectos de una intervención preventiva de aprendizaje socioemocional sobre la pérdida de rendimiento asociada a la transición a la escuela media. Suberviola-Ovejas (2012)

estudia en el alumnado universitario la relación entre la competencia emocional y el rendimiento académico. Por último, Gubbels, Segers y Verhoeven (2014) determinan los efectos cognitivos, socioemocionales y actitudinales de la aplicación de un programa de enriquecimiento tribraico dirigido a niños superdotados.

Hay que hacer mención también a uno de los trastornos generalizados del desarrollo, como es el caso del autismo, que ha sido objeto de investigación por Cheng y Ye (2010), que realizan un estudio piloto sobre la competencia social con alumnos que presentan trastornos del espectro autista en un entorno de aprendizaje virtual colaborativo.

Obviamente la figura del profesor no se podía escapar de ser analizada, tanto de forma aislada como en su interacción con alumnos y padres, en diferentes etapas y contextos educativos. Kienbaum, Volland y Ulich (2001) estudian la simpatía en el contexto de las relaciones que se dan entre madre-hijo y profesor-hijo. McCaughtry y Rovegno (2003) proponen ampliar el conocimiento del contenido pedagógico en el profesorado para predecir la destreza, reconocer el desarrollo motor y comprender la emoción. Seguidamente, McCaughtry (2004) analiza las dimensiones emocionales del conocimiento pedagógico de un profesor y su influencia sobre el contenido, el currículo y la pedagogía. Una alfabetización emocional para educadores se plantea en Brackett y Caruso (2007). Dela Coleta y Ferreira-Dela Coleta (2007) relacionan la felicidad y el bienestar subjetivo en los profesores universitarios. Harvey y O'Donovan (2011) analizan los conocimientos y creencias de los profesores de EF en formación sobre la competición y el tratamiento de la competición en contenidos deportivos en las clases de esa asignatura. Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012) desarrollan la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares; y posteriormente, Pérez-Escoda, Filella, Soldevila y Fondevila (2013) evalúan un programa de educación emocional para profesorado de Primaria. Bisquerra (2012) desarrolla una propuesta para el desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en diferentes contextos escolares. Posteriormente, en Bisquerra, Bisquerra, Cabero, Filella, García, López y Oriol (2016) amplían esa propuesta dirigida esta vez a educadores y familias. Wrench y Garrett (2015) estudian las conexiones emocionales en los profesores de EF. Velázquez (2015) realizó un estudio con profesores/as de EF españoles de Primaria y Secundaria, concluyendo que conciben

el aprendizaje cooperativo desde una perspectiva cercana al juego cooperativo y proponiendo la coopedagogía como nuevo enfoque pedagógico orientado a que el alumnado utilice la cooperación como recurso para aprender a nivel motriz, cognitivo y también emocional y afectivo-social. Lee (2017) destacó, tras un estudio con maestros/as de EF de Secundaria estadounidenses, el impacto del trabajo emocional en el bienestar de los docentes de EF y la intención de dejar la profesión docente. Por último, cómo desarrollar la inteligencia emocional entre el profesorado universitario es la propuesta de Dolev y Leshem (2017). Hargreaves (1998) planteó la práctica emocional en la enseñanza y posteriormente, el mismo autor en 2020 analizó la percepción de los profesores sobre sus interacciones con los alumnos.

Teniendo en cuenta distintas franjas de edad, la sociabilidad infantil se ve facilitada y favorecida por las emociones positivas según Giqueaux y Oros (2008).

A su vez, en ese período de la vida de una persona que está comprendido entre la aparición de la pubertad y el inicio de la edad adulta, la denominada adolescencia, también se han estudiado las emociones. Danner, Snowdon y Friesen (2001) analizan las emociones positivas presentes. Salgado-Levano (2009) relacionan la resiliencia con la felicidad y con el optimismo en alumnos, de este periodo de la vida, en centros educativos de Secundaria de la ciudad de Lima. Ren, Hu, Zhang y Huang (2010) presentan un trabajo donde el agotamiento del ego se ve contrarrestado por la emoción positiva implícita. Meier y Oros (2012) analizan la percepción de las prácticas parentales y la experiencia de emociones positivas en adolescentes. Por último, De la Vega y Oros (2013) estudian el rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de los adolescentes.

Para concluir con la presentación de las propuestas y estudios sobre emociones en diferentes contextos, queda reflejar los llevados a cabo en la etapa universitaria. Algunos de los más significativos son los que se presentan a continuación (ver tabla 5).

Tabla 5*Estudios sobre emociones en universitarios*

Autores	Títulos	Síntesis
Spray, Biddle y Fox (1999)	Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education	171 alumnos/as adolescentes en un programa de EF universitaria opcional de 6º curso. Creencias sobre las causas del éxito en EF, disfrute y aburrimiento informados dentro de las clases de EF. Inventario ad hoc La orientación al ego estaba vinculada a la visión de que la habilidad y las tácticas engañosas conducen al éxito. La orientación a la tarea se asoció con la creencia de que el éxito es el resultado del trabajo duro y el esfuerzo. Género: La creencia en la meta de la tarea estaba más fuertemente correlacionado con el disfrute en EF entre las alumnas que entre los alumnos. La creencia en la meta de la tarea se correlacionó de manera significativa y negativa con el aburrimiento en EF en el caso de los alumnos, no así en las alumnas. No se hallaron relaciones significativas entre el factor de creencia en la meta del ego y la emoción en EF entre los alumnos y las alumnas.
Dela Coleta y Ferreira-Dela Coleta (2006)	Felicidad, bienestar subjetivo y comportamiento académico de los universitarios	252 alumnos universitarios Índices de felicidad y bienestar, comportamiento académico Cuestionario ad hoc Los estudiantes evalúan su satisfacción, bienestar y felicidad de modo bastante positivo. De modo general ellos están satisfechos con la facultad y con el propio rendimiento académico
Iglesias (2009)	Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (España)	571 alumnos universitarios de las diferentes titulaciones de CC de la Educación de la Universidad de La Coruña. Se valida un instrumento para el diagnóstico de la percepción de las competencias emocionales en estos estudiantes de 1º curso.
Caballero-García y García-Lago (2010)	La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria	335 alumnos universitarios Magisterio de Educación Infantil, Educación Física y Educación Primaria Cuestionario diseñado ad hoc y el TMMS-24 Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar programas que fomenten la lectura y contribuyan al desarrollo emocional.
Mustaca, Kamenetzky y Vera-Villaruel (2010)	Relaciones entre variables positivas y negativas en una muestra de estudiantes argentinos	283 alumnos/as universitarios argentinos Variables negativas (depresión, ansiedad) y variables positivas (satisfacción con la vida, felicidad y autoestima). Test de Orientación Vital revisado (LOTR) Escala para determinar la satisfacción con la vida Escala de Felicidad General Escala de Autoestima de Rosenberg Inventario de Depresión de Beck (BDI, revised version) Inventario de Ansiedad Estado - Rasgo (STAI) Se concluye sobre la necesidad de explorar la utilización del optimismo y otras variables positivas como recursos en psicoterapia, en intervenciones clínicas y en actuaciones preventivas de la salud.

Autores	Títulos	Síntesis
Pérez-Escoda, Filella y Soldevila (2010)	Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios	621 alumnos universitarios de Educación Social, Magisterio (Educación Infantil y Educación Primaria), Pedagogía y/o Psicopedagogía de Universidad de Barcelona y Universidad de Lleida Cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A) Escala de habilidades sociales (EHS) Se puede concluir que una persona competente a nivel emocional muy probablemente también lo es a nivel social ya que las habilidades sociales aparecen fuertemente relacionadas con la competencia emocional.
Klemola, Heikinaro-Johansson y O'Sullivan (2013)	Percepciones de los estudiantes de magisterio de educación física sobre la aplicación de los conocimientos y habilidades sobre la comprensión emocional estudiados en el PETE en una práctica docente de un año de duración	17 alumnos/as de educación física en una universidad de Finlandia en el 4º o 5º año de su programa PETE. Percepciones retrospectivas de los futuros profesores sobre la implementación de estrategias sociales y emocionales (SEL) para construir comprensión emocional durante una práctica docente de un año. Cuestionario abierto y entrevistas a grupos focales. SEL es valioso como un componente de un programa de educación de maestros. Los maestros en formación encontraron útiles las estrategias para mejorar su comprensión emocional para ellos y sus alumnos.
Garn, Simonton, Dasingert y Simonton (2017)	Predicción de los cambios en el compromiso de los estudiantes en la educación física universitaria: Aplicación de la teoría del control-valor de las emociones de logro	202 alumnos universitarios Academic Control Scale (ACS) Expectancy-Value Questionnaire (EVQ) Achievement Emotion Questionnaire (AEQ) El compromiso emocional inicial del alumnado, así como el disfrute y el aburrimiento, fueron un predictor de control y apreciaciones de valor extrínseco; la ira no.
Mújica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2019)	Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto	19 alumnos universitarios de CAFD de una universidad de Madrid Experiencia deportiva Diarios y entrevistas Los estudiantes atribuyen sus emociones positivas y negativas a motivos similares en función de la experiencia deportiva, pero al mismo tiempo, existen motivos independientes sobre la facilidad de realizar las tareas de baloncesto, la colaboración en la clase, el resultado de los juegos con competencia y el deseo de practicar baloncesto.

1.4. EMOCIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA

La EF es definida por Parlebás (2001) como la “pedagogía de las conductas motrices” (p. 172), en la que es posible educar e incidir en las distintas dimensiones del alumnado” (Lagardera, 2007, p. 93).

Se entiende la conducta motriz como el modo particular de responder con acciones motrices en el marco de una situación motriz, fruto de la vinculación de la

vivencia personal con los rasgos y exigencias de la lógica interna de la regla de la misma (Alcaraz-Muñoz, 2015; Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste, 2018; Parlebás, 2003). Es decir, cuando el alumnado interviene en cualquier juego motor, pone en acción de manera holística toda su personalidad, activando de modo sistémico las dimensiones orgánica, cognitiva, relacional y afectiva o emocional de su conducta motriz (Lagardera y Lavega, 2003). Así pues, la clave de la actuación docente está en la observación de las conductas de su alumnado, de cara a decidir y proponer las situaciones idóneas que hagan surgir en éste las conductas deseadas (Lagardera y Lavega, 2003).

La EF se revela como un contexto apropiado para que el alumnado experimente un variado abanico de vivencias emocionales que contribuyan a su desarrollo integral (Parlebas, 2012), debido a que la motricidad humana implica y posee grandes dosis de relación y afecto. Se puede afirmar que mediante la conducta motriz se logra una formación integral de la persona: biológica, cognitiva, social y emocional o afectiva.

Así, la EF tiene un importante papel en la adquisición por parte del alumnado de las competencias clave para la ciudadanía activa y la inclusión social, al intervenir de manera transdisciplinar (Parlebas, 2014).

Si la conducta motriz y la emoción no pueden sustraerse la una de la otra, como ya apuntaba Parlebas (2001), la EF y la educación emocional van de la mano, ya que, en este proceso de educación o alfabetización emocional, las situaciones motrices pueden ser enriquecedoras, fundamentales.

En este marco, es necesario destacar que Bisquerra (2010) creó un modelo de educación emocional con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales en el ámbito educativo, definiendo éstas como “la capacidad para movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 63). Estos mismos autores, señalan las cinco competencias emocionales a considerar: 1) la conciencia emocional, o capacidad de toma de conciencia de las propias emociones y las de los demás, así como del clima emocional del contexto; 2) la regulación emocional, o capacidad para el manejo apropiado de las emociones, conectando emoción, cognición y comportamiento; 3) la autonomía personal, o conjunto de características asociadas a la autogestión personal

y la autoeficacia emocional; 4) la competencia social, o la capacidad para el mantenimiento de relaciones fluidas y positivas con otras personas (asociada a la comunicación efectiva, respeto, asertividad, etc.); y 5), las competencias para la vida y el bienestar, o capacidad para la adaptación de comportamientos apropiados en la solución de problemas en los ámbitos personal, familiar, social y profesional.

La primera de estas competencias emocionales es clave, prioritaria, puesto que la conciencia emocional es el primer paso, y lejos de simplificarlo, hay que tener en cuenta que incluye la percepción e identificación de las múltiples emociones experimentadas en un momento dado, el hecho de ponerles nombre con el vocabulario emocional adecuado y la comprensión de las emociones de los demás e implicación empática.

Un claro ejemplo en este sentido, además en EF, es el proyecto que desarrollan Fernández-García y Fernández-Río (2019), denominado proyecto Wonderwall, con el objetivo de capacitar al alumnado de EP para la identificación, comprensión y gestión de sus emociones autónomamente, de forma que logre alcanzar por sí mismo el estado emocional adecuado que le permita el progreso en su proceso de aprendizaje; ofreciendo pautas de afrontamiento, de componente motriz, específicas para cada emoción, extrapolables a los diversos contextos de la vida cotidiana.

Evidentemente, para que esta educación emocional se implemente en el ámbito educativo, es necesaria la formación del profesorado en este sentido (Pena & Repetto, 2008), es decir, que el profesorado haya adquirido las competencias emocionales necesarias para que desde su rol docente esté en condiciones de comprender la vivencia emocional experimentada por su alumnado de cara a poder intervenir en la misma.

Si nos situamos en el ámbito de la EF, resulta razonable el estudio y la comprensión de las vivencias que generan las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación implementadas, más específicamente las diversas situaciones motrices, incluidas las desarrolladas a través del juego motor, como requisito previo antes de la configuración y aplicación de cualquier programa de educación emocional. Así pues, el periodo de formación inicial del profesorado de EF va a ser crucial, ya que su aprendizaje como alumnos/as puede determinar su papel como futuros docentes (Gea, Alonso, Rodríguez y Caballero, 2017).

Con este propósito se han llevado a cabo un gran número de investigaciones con este objeto de estudio, en las diversas etapas educativas, tal y como se puede apreciar a continuación en el contexto universitario (ver tabla 6), indicando los datos básicos de cada uno, como autores, año de publicación y título; y los participantes, las variables, los instrumentos de recogida de datos y los resultados más relevantes.

Tabla 6

Estudios sobre motricidad y emociones en universitarios

Autores	Títulos	Síntesis
Alonso, Etxebeste y Lavega (2010)	Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición	275 alumnos/as universitarios 8 juegos motores deportivos, uno para cada dominio de acción motriz, con / sin competición, intensidad emocional Autoinforme validado Cuestionario de estados de ánimo Se hallaron diferencias significativas entre los dominios psicomotor - cooperativo y psicomotor - cooperación con oposición. Las emociones positivas son más intensas en juegos motores de cooperación que en los psicomotores. En los juegos psicomotores las emociones positivas son más intensas con competición que sin ella. Las emociones positivas son más elevadas que las negativas en el juego cooperativo, con y sin competición.
Lagardera y Lavega (2011)	Educación Física, conductas motrices y emociones	266 alumnos/as universitarios de CAFD de Universidad de Barcelona y de Lleida. Emociones (positivas, negativas y ambiguas), dominios de acción motriz. Games and Emotion Scale (GES) Se hallaron "diferencias significativas entre los cuatro dominios. La cooperación obtuvo los valores superiores y la psicomotricidad registró los valores más bajos. En todos los casos las emociones positivas fueron más intensas que las emociones negativas. Las emociones ambiguas registraron valores intermedios. La educación física puede ser generadora de vivencias basadas en emociones positivas. La educación física actual necesita conceder a la cooperación un papel destacado en su transformación hacia una pedagogía de las conductas motrices" (p. 23).
Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011)	Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones	284 alumnos/as universitarios de EF y de EP (INEFC, Facultad de Educación, Universidades de Lleida y de Barcelona, España) 4 dominios acción motriz, con/sin competición Instrumento ad hoc "La comparación de los resultados en los diferentes dominios de acción motor mostró que los juegos cooperativos fueron los que activaron emociones positivas más intensas entre los estudiantes. En los juegos no competitivos de cooperación los resultados en emociones positivas fueron más elevados que en los juegos competitivos" (p. 618).

Autores	Títulos	Síntesis
Alonso, Gea y Yuste (2013)	Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física	209 alumnos/as universitarios de CAFD de la Universidad Católica de Murcia (UCAM) Juegos motores 4 dominios acción motriz, con/sin competición Games Emotion Scale (GES) "Se registró una vivencia emocional muy positiva, con valores muy bajos para emociones negativas. Competir resultó ser un factor influyente en la valoración de emociones" (p. 97).
Lavega, Araújo y Jaqueira (2013)	La enseñanza de las competencias motrices y emocionales en los estudiantes universitarios	357 alumnos/as universitarios de tres universidades: Barcelona y Lleida en España, y Coimbra en Portugal Competencias motrices y emocionales Juegos deportivos en cuatro dominios de acción motriz Modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE) "Las emociones variaron notablemente entre las competencias sociomotrices y los juegos psicomotores. Esta investigación confirma el papel relevante de los juegos cuando se trata de enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios" (p. 5).
Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013)	Juegos motores y emociones	284 alumnos/as universitarios de Educación y CAFD de la Universidad de Lleida y de Barcelona. Toma de conciencia de emociones positivas, negativas y ambiguas, juegos de cuatro dominios de acción motriz (psicomotores, cooperativos, de oposición y de cooperación-oposición), situaciones reales y ficticias, con / sin competición. Games Emotions Scale (GES) Profile of Mood States (POMS) Se hallaron diferencias significativas al comparar los dos grupos de alumnado, los tres tipos de emociones, los cuatro dominios de acción motriz, los juegos ficticios y reales, y los juegos con / sin competición. Los valores más intensos de emociones positivas surgieron de la cooperación, los juegos reales y, en general, los juegos competitivos.
Etxebeste, Del Barrio, Urdangarín, Usabiaga y Oiárbide (2014)	Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos	218 alumnos/as universitarios de 1º y 2º de la Universidad del País Vasco Juegos deportivos según dominios de acción motriz, emociones, género, historial deportivo y origen cultural. Profile of Mood States (POMS) Games and Emotions Scale (GES) + comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa. En juegos sin memoria la subjetividad se relaciona con anécdotas vinculadas con la red de roles sociomotrices. Algunos alumnos/as en los juegos con competición justifican las emociones con un anécdotas de elementos temporales, independientemente de la victoria o la derrota.
Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014)	Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos	132 alumnos/as universitarios de 1º de CAFD de la Universidad de Coímbra. Juegos cooperativos con competición; intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas; género. Games and Emotions Scale (GES) "Los juegos cooperativos desencadenan valores intensos de emociones positivas tanto al ganar como al perder. Género: Las mujeres registraron valores más intensos de emociones positivas al ganar y emociones negativas de menor intensidad ante la derrota" (p. 16).

Autores	Títulos	Síntesis
Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014)	Relationship Between Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants	<p>556 alumnos/as de 4 universidades españolas.</p> <p>Intensidad de las emociones (positivas, negativas o ambiguas), juegos tradicionales con una estructura social diferente, explicaciones dadas</p> <p>Games and Emotions Scale (GES) + comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa.</p> <p>Se hallaron diferencias significativas en relación con el tipo de emoción, el dominio motor y el tipo de resultado (ganar, perder y no competitivo).</p> <p>Los juegos cooperativos provocaron las emociones positivas más intensas y los psicomotores las menos intensas.</p> <p>Las emociones más intensas negativas fueron más frecuentes en los juegos de cooperación-oposición, avanzó según aumentaba la complejidad.</p> <p>Las emociones positivas y ambiguas más altas se asociaron a ganar, la derrota provocó las emociones negativas más altas.</p> <p>La intensidad de las emociones negativas fue más baja en los juegos no competitivos que en los juegos en los que perdieron.</p>
Lavega, Lagardera, March, Rovira y Aráujo (2014)	Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género	<p>309 alumnos/as de 4 universidades españolas (Barcelona, Lleida, Huesca y Zaragoza) de 1º de CAFD y Magisterio de EF.</p> <p>Género, vivencia emocional, práctica de situaciones motrices cooperativas.</p> <p>Games and Emotions Scale (GES) + comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa.</p> <p>Género: “se confirmó la aportación de las situaciones motrices de juegos tradicionales, expresión e introyección para promover experiencias emocionales positivas en mujeres y hombres” (p. 593).</p>
Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarín (2014)	Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios	<p>48 alumnos/as universitarios de CAFD Universidad País Vasco</p> <p>Juegos tradicionales de cooperación-oposición, estado de ánimo</p> <p>Profile of Mood States (POMS)</p> <p>“Hubo diferencias significativas pre-post tanto en hombres (Tensión-Ansiedad, Rabia-Hostilidad, Vigor-Actividad, Fatiga-Inmovilidad y Estado de Animo General) como en mujeres (Tensión-Ansiedad y Vigor-Actividad), y en el efecto de la práctica entre hombres y mujeres (Fatiga-Inmovilidad y Estado de Ánimo General)” (p. 58).</p>
Sáez de Ocariz, Lavega, Mateu y Rovira (2014)	Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. contribución de la expresión motriz cooperativa	<p>81 alumnos/as del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (Universidad de Barcelona).</p> <p>Vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz.</p> <p>Games Emotion Scale (GES) + comentario sobre causas de la emoción más intensa.</p> <p>Se confirmó la contribución de la expresión en la vivencia de experiencias positivas.</p>

Autores	Títulos	Síntesis
Gea-García, Alonso-Roque, Yuste-Lucas y Garcés (2016)	Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios	147 alumnos/as universitarios Juegos motores de oposición, con/sin competición, huella deportiva. Games Emotions Scale (GES) y Profile of Mood States (POMS) “Las emociones positivas se vivieron con mayor intensidad en los juegos, mientras que las emociones negativas y ambiguas fueron más bajas que las positivas. La huella deportiva fue determinante para las variaciones emocionales experimentadas, mostrando los jugadores con mayor experiencia y nivel competitivo puntuaciones menores en las emociones suscitadas durante la práctica de juegos deportivos de oposición” (p. 101).
Gea, Alonso, Rodríguez y Caballero (2017)	¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios	169 alumnos/as universitarios del Grado de EP, mención EF. Intensidad emocional, práctica de juegos deportivos de oposición con/sin competición, género. Games Emotions Scale (GES) Se hallaron diferencias significativas en las variables tipo de emoción, resultado y género. Las emociones positivas fueron vivenciadas con mayor intensidad que el resto en todos los juegos. “La intensidad emocional fue mayor compitiendo que para los juegos sin competición. Género: fue determinante en las variaciones emocionales. Las chicas experimentaron intensidades mayores con independencia del resultado obtenido” (p. 269).
Lavega, Sáez de Ocariz, Lagardera, March y Puig (2017)	Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective	218 alumnos/as universitarios de CAFD de una universidad de Cataluña. 12 sesiones de juegos individuales y de juegos cooperativos, género (GE) y composición de género del grupo (CGEC), experiencias emocionales cuando participaron en diferentes juegos. Games Emotions Scale (GES) Género: “el GE y GGEC fueron predictores de la experiencia de emociones positivas. Los alumnos expresaron más emociones negativas en ambos juegos. Se hallan diferencias de género, que podrían ayudar al profesorado de EF a evitar actividades que promuevan jerarquías y desigualdades asociadas al género y a sus estereotipos” (p. 538).
Romero-Martín, Gelpi-Fleta, Mateu y Lavega (2017)	Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios	358 alumnos/as de CAFD y Magisterio de Educación Física de 4 universidades españolas Prácticas psicomotrices Games Emotions Scale (GES) Género: “los hombres expresaron emociones más intensas que las mujeres, aunque ambos sexos tuvieron un comportamiento emocional similar en la expresión e introyección. Las mujeres registraron valores inferiores en los juegos motores” (p. 449).

Autores	Títulos	Síntesis
Duran y Costes (2018).	Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional	1091 alumnos/as alumnos universitarios + de ES + egresados. Toma de conciencia de emociones positivas, negativas y ambiguas, juegos de cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición), con / sin competición. Games and Emotion Scale (GES) Se identificaron solo dos grupos de emociones: positivas y negativas. Los juegos con competición y con alumnos universitarios fueron los que provocaron emociones negativas más intensas. Género: Los juegos con adversarios suscitaron las emociones positivas de alegría y humor más intensas, los juegos cooperativos y sobre todo en mujeres las emociones positivas de felicidad y amor más intensas.

Como se ha indicado anteriormente, con objeto de identificar y potenciar el aspecto emocional en la formación integral del alumnado en el contexto educativo, en las clases de EF, se han desarrollado en los últimos años gran cantidad de estudios. Se destacan por orden cronológico los realizados en la etapa de Educación Secundaria (ver tabla 7) y en la de Educación Primaria (ver tabla 8).

Tabla 7

Estudios sobre emociones en las clases de EF en Educación Secundaria

Autores	Títulos	Síntesis
Canales y Pina (2014)	El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física	10 alumnos/as de 1º de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto de Educación Secundaria Ramón y Cajal de Huesca (España). Miedo al contacto percibido, tareas de iniciación al voleibol. Diarios de prácticas El alumnado siente miedo al contacto en las tareas de voleibol; a mayor nivel de impacto de las tareas, es mayor el temor percibido. Los programas de intervención de iniciación deportiva deberían secuenciar las tareas para facilitar la autorregulación emocional del alumnado.
Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014)	Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad	220 alumnos/as de ESO y Bachillerato de 5 centros educativos de Cataluña y Valencia. Vivencia emocional, juegos deportivos 4 dominios de acción motriz, con presencia y ausencia de competición, género, historial deportivo. Games and emotions Scale (GES) Hallazgos: "el papel destacado de los juegos sociomotores para promover emociones positivas intensas; la presencia de adversarios (en juegos de oposición y de cooperación-oposición) aumenta la intensidad de las emociones negativas; c) la introducción de la competición incrementa la intensidad de las emociones positivas en los juegos psicomotores y los valores de las emociones negativas en los juegos sociomotores. Género: no se hallaron diferencias significativas entre chicos y chicas" (p. 23).

Autores	Títulos	Síntesis
Sáez de Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014)	¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición	Estudio 2 220 alumnos/as de ESO y Bachillerato de centros de Lleida y Comunidad Valenciana Juegos de oposición, vivencia de emociones negativas, género Games and Emotion Scale (GES) “La presencia o ausencia de competición es la primera variable predictiva de las emociones ira, miedo, ansiedad, tristeza y vergüenza. Género: En los juegos de oposición con ausencia de competición las emociones negativas más intensas aparecieron en los chicos” (p. 72).
Akelaitis (2015)	Social Skills Expression of Senior High School Age Students in Physical Education Classes.	502 alumnos/as de 15-18 años. Cuestionarios de L. Bulotaite y V. Gudzinskiene Cuestionario de inteligencia social Tromso Método de diagnóstico de empatía de I. Yusupov Los de 17-18 años tienen mayor capacidad de conciencia social, los de 15-16 años tienen mayor capacidad de empatía. Género: las chicas tienen una mayor comunicación y empatía en las clases de EF que los chicos.
Duran, Lavega, Salas, Tamarit y Invernó (2015)	Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia	220 alumnos/as de ESO y Bachillerato de 5 centros educativos de Cataluña y Valencia Juegos deportivos, dominio acción motriz, con/sin competición, género, tipo de emoción (trece: positivas, negativas y ambiguas), historial deportivo. Games and emotions Scale (GES) Los juegos deportivos generan emociones positivas intensas y valores menos intensos en las emociones negativas. El dominio de acción motriz y la competición son las principales variables predictivas de la alegría, el humor y la felicidad. “La competición (derrota) y el historial deportivo fueron las principales variables predictivas de la ira y la ansiedad. Género: Los chicos y tener historial deportivo fueron las principales variables predictivas del rechazo” (p. 5).
O’Leary, Longmore y Medcalf (2015)	The influence of occupational socialisation upon the teaching of pupils experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD) in physical education.	Jefe de departamento de EF, alumnos/as EF 9º año escuela especializada en dificultades de conducta social y emocional (SEBD) Proceso enseñanza de juegos, factores que llevaron a dicha instrucción, fases de la socialización ocupacional en sus enfoques pedagógicos. Entrevistas formales e informales y observaciones de clases. Juegos basados en la toma de decisiones del alumnado y la práctica técnica limitada. Las tres etapas de la socialización ocupacional influyeron en la enseñanza de los juegos.
Yoo (2015)	Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation.	592 estudiantes de 14 años. Motivación autónoma, apoyo percibido de autonomía, compromiso conductual en la educación física, emoción positiva. La emoción positiva contuvo la concordancia entre la motivación autónoma y el compromiso conductual, relación que fue más fuerte a medida que crecía la primera.

Autores	Títulos	Síntesis
Bortoli, Bertollo, Filho, Di Fronso y Robazza (2017)	Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls	70 alumnas de la ESO. SIMS, PBS states, TIMCPEQ. Intervenciones climáticas de dominio, rendimiento en los estados psicobiosociales, motivación autodeterminada de las alumnas. El programa fue positivo para modificar los estados de PBS y la motivación autodeterminada en el grupo de dominio del rendimiento.
Lodewyk y Muir (2017)	High school females' Emotions, self-efficacy, and attributions during soccer and fitness testing in Physical Education	67 estudiantes de Educación Física de 9º grado disfrute de las alumnas, estado de ansiedad, ansiedad del físico social, autoeficacia y atribuciones causales, unidad didáctica de fútbol, unidad didáctica de condición física. Se hallaron niveles más altos en la de condición física que en el fútbol, específicamente en el estado de ansiedad, la ansiedad del físico social y las atribuciones de que "algo se puede cambiar" y "es por mí". Las preocupaciones en la unidad de condición física giraban en torno a su rendimiento y apariencia física (físico atlético), en la de fútbol sobre las comparaciones sociales, cómo se evaluaban sus habilidades y su falta de habilidad.
Monforte y Pérez-Samaniego (2017)	El miedo en Educación Física: Una historia reconocible	Una alumna que se enfrenta a un examen de EF Estudio etnográfico, mediante narración. El miedo influye en la manera de vivir, aprender y crecer en el entorno educativo. "La historia se presenta como un recurso para pensar con y sobre la experiencia del miedo en EF" (p. 85).
Simonton, Gran y Solmon (2017)	Class-Related Emotions in Secondary Physical Education: A Control-Value Theory Approach.	529 alumnos/as de EF de Secundaria. AEQ (Pekrun, et al., 2005) Academic Control Scale (Perry et al., 2001) Teacher Clarity Short Inventory (TCSI) Socio-Communicative Style Scale (Richmond & McCroskey, 1990) La percepción del alumnado sobre la claridad del maestro predijo las creencias de control y valor de los mismos. Las creencias de valor y control predijeron positivamente el disfrute y negativamente el aburrimiento. La importancia de la claridad de instrucción como fuente de las experiencias emocionales de los estudiantes en educación física sugiere la necesidad de que los maestros usen estrategias de clarificación, que comuniquen el valor del contenido.
Simonton y Garn (2017)	Class-Related Emotions in Secondary Physical Education: A Control-Value Theory Approach	529 alumnos/as de la ESO The Socio-Communicative Style Scale (Richmond y McCroskey, 1990). Teacher Clarity Short Inventory (TCSI). The Academic Control Scale (Perry, et al., 2001). AEQ (Pekrun, et al., 2005). La claridad del docente predijo las creencias de control y el valor. Las creencias de valor y control predijeron positivamente el disfrute y el aburrimiento predicho negativamente.

Autores	Títulos	Síntesis
Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019)	Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género	24 alumnos/as de 1º de Bachillerato de un instituto de la Región de Murcia. Emociones suscitadas en situaciones motrices de cooperación lúdicas y expresivas en clase de EF. Games and Emotions Scale (GES) Género: “independientemente del género y del tipo de sesión, se valoran como más intensas las emociones positivas, después las ambiguas y por último las negativas” (p. 196).
Barker, Nyberg y Larsson (2019)	Joy, fear and resignation: investigating emotions in physical education using a symbolic interactionist approach	3 clases de EF de 9º grado, un grupo de educación del profesorado de EF (PETE) y un grupo de educación de entrenadores, (aproximadamente 110 estudiantes en total), en Suecia. Investigación-acción 3 episodios interactivos en los que el miedo, la alegría y la resignación son realizados por los estudiantes que interactúan con sus compañeros o con un investigador observador. Base: principios interaccionistas simbólicos, enmarcando las emociones como recursos comunicativos multimodales que se realizan en contextos sociales. Se demuestra cómo las emociones: se puede investigar como parte de la producción de secuencias más amplias de acción pedagógica y se relacionan con cuestiones de conocimiento, identidad y autoridad. Como recursos simbólicos, las emociones tienen consecuencias importantes para los actores dentro de los entornos de aprendizaje del movimiento.
Leisterer y Jekauc (2019)	Students' Emotional Experience in Physical Education—A Qualitative Study for New Theoretical Insights	12 alumnos/as con una media de edad de 15,6 años) Emociones, sus desencadenantes, clases de Educación Física. Entrevista semiestructurada Los alumnos comunicaron una amplia gama de emociones positivas y negativas. Se identificaron cuatro factores desencadenantes importantes: atractivo de la tarea, pertenencia social, competencia y autonomía.
Mújica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2020)	Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física	44 alumnos/as de 3º de Educación Secundaria Obligatoria de dos centros educativos de Madrid, con una edad media de 14,4 años. Emociones, unidad didáctica de Baloncesto, género y centro educativo con /sin tradición en ese deporte. Entrevistas semiestructuradas Surgen ocho motivos explicativos de las emociones positivas y cinco de las negativas para el bienestar subjetivo. El vínculo con un club deportivo de Baloncesto incide en las emociones. Género: las alumnas le dan importancia a los valores interpersonales y los alumnos al desempeño motor.

Autores	Títulos	Síntesis
Mújica-Johnson y Jiménez-Sánchez (2021)	Emociones positivas del alumnado de Educación Secundaria en las prácticas de baloncesto en Educación Física	20 alumnas y 24 alumnos de ES pertenecientes a dos centros educativos de la Comunidad de Madrid. Emociones, tarea motriz con/sin oposición, género y centro educativo Entrevistas semi-estructuradas y diarios personales Emociones positivas por la socialización durante la práctica de baloncesto en EF. Afecto positivo, específicamente, por el apoyo entre pares. Género: una parte de los alumnos le otorgan más importancia al resultado de la competición que las alumnas.

Tabla 8

Estudios sobre emociones en las clases de EF en Educación Primaria

Autores	Títulos	Síntesis
Sáez de Ocariz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014)	¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición	Estudio 1. 43 alumnos/as de Educación Primaria de Lleida (2º y 3º ciclo) Juegos de oposición, aparición de conflictos motores, género Observación participante y notas de campo “Los juegos de oposición originan altos niveles de impulsividad, lo que dificulta el control de la agresividad. Género: los chicos protagonizan mayor cantidad de conflictos, acompañados de respuestas conflictivas de mayor intensidad, agresiones físicas y verbales” (p. 72).
Gil y Martínez (2015)	Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria	376 alumnos/as de 6º curso de educación primaria y sus 14 maestros de Educación física. Escala de Diferencial Semántico Emocional (DIFSEME) Escala de Emociones EMOC Los alumnos experimentan un alto predominio de emociones positivas y casi ausencia de emociones negativas. El grupo de profesores no manifiestan emociones especialmente intensas, ni positivas ni negativas, aunque hay cierta prevalencia de las emociones negativas sobre las positivas. Existen diferencias significativas entre alumnado y profesorado en la intensidad emocional experimentada.
Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016)	Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición	107 alumnos/as de 3º y 4º de EF de EP de Murcia Tipo de vivencia emocional, juegos en dominio de acción motriz de cooperación-oposición, con/sin competición. Instrumento ad hoc de reconocimiento emocional de expresiones faciales para emociones positivas y negativas. Se generó una mayor intensidad emocional positiva. Ganar suscitaba la experimentación de emociones positivas y perder la de emociones negativas.
Molina (2016)	Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años.	16 alumnos/as de 5º y 6º de Educación Primaria Intensidad de los estados de ánimo y las emociones, juegos cooperativos, con/sin competición, género Games and emotions Scale (GES) Profile of Mood States (POMS) Género: “los juegos cooperativos producen un equilibrio emocional en ambos géneros” (p. 108).

Autores	Títulos	Síntesis
Mújica-Johnson, Aránguiz, Orellana y González (2016)	Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud	30 alumnos/as de 6º (11 a 13 años) en un proceso de desarrollo de la condición física en las clases de Educación Física y Salud. Atribución causal de las emociones. Estudio cualitativo, descriptivo, diseño de investigación-acción. “Las emociones positivas se atribuyen a la superación del cansancio, al logro de las metas, al beneficio corporal y al entretenimiento con las actividades. Las emociones negativas se atribuyen a las expectativas, al pensamiento pesimista, a las burlas, a la envidia, a los problemas de salud, al sedentarismo, a las consecuencias académicas y a la ausencia de logro en las metas de superación de la condición física” (p. 1).
Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2017)	Jugar en positivo: género y emociones en educación física	213 alumnos/as entre 10 y 12 años de EP de la Región de Murcia. Vivencia de emociones positivas, juegos de cooperación-oposición con competición, género. Escala ad hoc para 4 emociones positivas y 4 emociones negativas + comentario sobre las causas que originaron la emoción más intensa. Género: los niños justificaban su vivencia emocional principalmente por el hecho de ser ganador en el juego, las niñas además aludían a factores contextuales como divertirse o reírse durante la práctica. “Las niñas destacaron la relación motriz entre los compañeros/as, la necesidad de cooperar en grupo y no sentirse rechazadas principalmente por los niños” (p. 51).
Pascual, Filella y Lavega (2017)	Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones	606 alumnos/as de ciclo superior de EP (10-12 años) de 11 escuelas de Lleida. Vivencia emocional, juegos motores de cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición), con/sin competición. Games and Emotions Scale (GES) Los juegos cooperativos sin competición suscitaron las emociones positivas más intensas.
Mújica-Johnson, Orellana y Concha (2018)	Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: análisis de contenido	15 alumnos/as entre los 11 y 14 años de un taller de baloncesto de una escuela pública de Chile. Atribución de los recuerdos episódicos con contenido emocional. Cuestionario cualitativo y entrevistas semi-estructuradas. “El desarrollo de relaciones interpersonales respetuosas, la amistad en los juegos sociomotrices, el progreso en el aprendizaje motriz, el apoyo docente y la cohesión del grupo, podría estimular la percepción de emociones positivas” (p. 31).
Zamorano-García, Gil-Madrona, Prieto-Ayuso y Zamorano-García (2018)	Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física	50 alumnos/as de sexto curso de EP de un centro público de la provincia de Albacete Juegos cooperativos, de oposición, juegos populares cooperativos y de oposición. Cuestionario sobre las percepciones socio-emocionales de Gil-Madrona y Martínez (2016). “Los juegos cooperativos y juegos populares cooperativos producen emociones similares. Los juegos populares de oposición producen mayores emociones positivas que los juegos de oposición. En los cuatro dominios de acción motriz se producen más emociones positivas que negativas” (p. 15).

Autores	Títulos	Síntesis
García-Marín y Casabella (2020)	Motriemoción: Reconocimiento de emociones en preescolares a través de la motricidad	Alumnos/as de 6º de educación infantil de 4,9 años Reconocimiento de las emociones básicas en Test Pervalex. Las actividades motrices de expresión corporal y plástica fueron recursos eficaces para desarrollar la inteligencia emocional en la etapa 0-6 años.
Gil-Madrona, Pascual-Francés, Jordá-Espi, Mújica-Johnson y Fernández-Revelles (2020)	Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela	70 alumnos/as de 5º y 6º curso de EP de EF de la provincia de Alicante. Percepción afectiva, juegos populares de cooperación y de cooperación-oposición Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) En ambos tipos de juegos, las emociones positivas obtuvieron la percepción más alta y las negativas la menor.

Como se ha podido apreciar, se han analizado los distintos tipos de emociones tanto en sesiones de Educación Física como en otras asignaturas relacionadas con la motricidad, en las distintas etapas educativas, y por tanto en distintas franjas de edad, tanto con contenidos de expresión corporal y dramatización como en los juegos motores, juegos tradicionales y en los deportivos, en distintos dominios de acción motriz, diferenciando la presencia o ausencia de competición, como la diferencia entre la victoria o derrota; con estudios cuantitativos, cualitativos y mixtos; centrándose tanto en la intensidad de la vivencia emocional como en las atribuciones de la misma, estableciendo relaciones entre las emociones, ahondando en las competencias emocionales, etc.

El género se ha convertido en un factor muy importante en la vivencia emocional en el área de EF, por lo que es una variable habitual en los estudios sobre las emociones en esta materia educativa. Tales son los casos de Alonso, Lavega y Reche (2012); Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014); Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo (2014); Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2017); Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019); Gea-García, Alonso-Roque, Rodríguez-Ribas, y Caballero-García (2017); Lavega, Saez de Ocáriz, Lagardera, March y Puig (2017); que plantean análisis en todas las etapas educativas, en los distintos dominios de acción motriz con juegos competitivos y juegos tradicionales. Otros estudios sobre cómo enfocar la educación emocional en el aula, bajo la perspectiva de género, son los de Feldman, Lane, Sechrest y Schwartz (2000); Caballero-García (2004); Siverio y García (2007); Brody y Hall (2008); Dowling (2008); Kennedy-Root y Denham (2010); Molero, Ortega y Moreno (2010); y Moon, Jeon y Kwon (2016). Por último, resultan

peculiares los estudios de Hertenstein y Keltner (2011) y Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega (2013), donde se abordan investigaciones sobre el género y la comunicación de las emociones a través del tacto y la educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión, respectivamente.

Tener en cuenta, pues, en estos contextos educativos relacionados con la motricidad y/o la EF, la perspectiva de género implica tener en consideración los rasgos psicosociales y culturales de los sujetos participantes; no solamente los rasgos biológicos y cognitivos que diferencian a hombres y mujeres, referidos al término sexo (Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo, 2014). Aspectos psicosociales y culturales como la experiencia motriz del alumnado según el género, el significado cultural atribuido a unas prácticas ludomotrices u otras, la adherencia a estereotipos culturales, los motivos que subyacen para la participación, etc. pueden explicar que alumnos y alumnas respondan emocionalmente de forma diversa; lo que justifica la necesidad de tener en cuenta las evidencias científicas halladas hasta ahora y el interés por seguir realizando estudios exploratorios que permitan evidenciar las diferencias o no en función del género, junto a los factores explicativos de los hallazgos, que ayuden en el camino de construcción de una EF plural capaz de educar para el bienestar socioemocional.

En este sentido, hay que apostillar que en el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, se hace una mención explícita también a la necesidad de desarrollar una educación en valores que fomente la igualdad entre hombres y mujeres.

Las emociones están presentes explícitamente, también, en la normativa educativa vigente. Así, el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, indica que éste se formula “partiendo del desarrollo cognitivo y emocional en el que se encuentra el alumnado de esta etapa, de la concreción de su pensamiento, de sus posibilidades cognitivas, de su interés por aprender y relacionarse con sus iguales y con el entorno (...)” (p. 19365). A su vez, al hablar del planteamiento competencial en esta etapa educativa, deja claro que las competencias suponen “una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de

comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz” (p. 19350).

Además, en este Real Decreto 126/2014, en el Anexo de Educación Física, deja constancia de que esta asignatura “tiene como finalidad principal desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente” (p. 19406). A nivel autonómico, en el Decreto 198/2014, por el que se establece el currículo en la Educación Primaria en la Región de Murcia, se complementa esta afirmación, indicando que “el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones” (p. 33331); lo que relaciona con la integración de conocimientos y habilidades transversales (por ejemplo, trabajo en equipo) y la gestión emocional. A su vez, se resalta la importancia de la variedad de las situaciones y contextos de aprendizaje en EF, de la oferta de experiencias en los diversos dominios de acción motriz, por lo que la lógica interna de las actividades motrices es considerada una herramienta básica de cara a la elaboración de la programación docente.

En este marco, asimismo, se destaca el juego motor como un recurso imprescindible para el aprendizaje, posibilitando la articulación coherente entre las intenciones educativas, las decisiones pedagógicas y la motivación del alumnado. Es más, se alude al bloque 5 de contenidos, Juegos y actividades deportivas, al describirlo, como destinado a “mostrar una visión agradable y saludable de lo que supondría un ocio activo” (p. 33332).

1.5. EMOCIONES EN EL MEDIO ACUÁTICO

El ser humano nace y normalmente se desarrolla en el medio terrestre. Sin embargo, existe otro contexto en el que poder desenvolverse, tal es el caso del medio acuático, que según Pla (2014) es un entorno sustancialmente diferente y en el que las personas se comportan de forma muy distinta. Es más, según García-Ferrando (2006) la práctica de actividades acuáticas está experimentando un gran auge dentro

de los hábitos físico-deportivos de la población, siendo cada más demandadas por diferentes sectores, entre los que destaca el sector femenino.

Las actividades acuáticas pueden ser un excelente método para contribuir al desarrollo motriz, cognitivo y emocional de los niños. Según De Paula-Borges y Moreno-Murcia (2018) las actividades acuáticas surgen como otra opción en el espectro de las actividades físicas, en las que se puede desarrollar la labor educativa y alcanzar muchos de los objetivos propuestos en cada nivel educativo.

Según Ram-Tsur, Nissim, Zion, Ben-Soussan, y Mevarech (2013) la motricidad gruesa en la edad infantil mejora más si la actividad física se realiza en el medio acuático que si tiene lugar en el medio terrestre. Además, según Gutiérrez y Díaz (2001) a través de las actividades en el medio acuático se mejora significativamente el ámbito cognitivo de los más pequeños, las relaciones sociales y la autonomía personal. A su vez, todos estos avances se ven maximizados si el desarrollo de las competencias acuáticas, en las edades comprendidas entre 6 y 12 años, van acompañadas de propuestas didácticas que empleen el juego educativo (Moreno, 2001).

Por todo ello, se puede afirmar que el medio acuático es un contexto ideal para un aprendizaje divertido y seguro, y que las acciones motrices en el medio acuático permiten, favorecen y estimulan la expresividad en el niño, lo que contribuirá a desarrollar y potenciar las vivencias emocionales, tanto positivas como negativas.

Apenas existen estudios que relacionen el medio acuático y las emociones. Uno de los pocos ejemplos es el trabajo de Pla (2014), que pretende ahondar en la comprensión del medio acuático como medio de impresión sensorial y como medio de alta significación para el desarrollo del bebé. El segundo, ese mismo año, es el de Camacho y Aragón (2014), quienes investigaron en las clases de natación de EF escolar, mediante entrevistas semiestructuradas y observación de las clases, cómo muchas chicas experimentan la emoción de Ansiedad física social (AFS) debido a la exposición del cuerpo a las miradas evaluativas de los demás, sobre todo de los compañeros, y a sufrir críticas o burlas en relación a su apariencia física; así como el apoyo y aceptación social contribuyen a minimizarla; apuntando como una de las estrategias de afrontamiento podría ser el manejo de las emociones, normalizando la situación.

1.6. CONDICIÓN FÍSICA EN NIÑOS

El término condición está relacionado con el estado de algo o alguien. El término física puede estar relacionado con la naturaleza corporal. Ambas serían el estado en que se encuentra el cuerpo de una persona. Según el Diccionario Actual (<https://diccionarioactual.com/condicion-fisica/>), la condición física es el estado o capacidad de rendimiento psico-físico de tal modo que se puede realizar cualquier actividad diaria, con vigor y efectividad, efectuándola con el menor gasto de energía posible, evitando lesiones y retrasando todo cansancio.

La condición física es considerada un importante marcador relacionado con la salud en la infancia (Mayorga-Vega, Merino-Marban y Rodríguez-Fernández, 2013). Esta posee un componente genético, aunque innegablemente, se puede mejorar con la práctica regular y adecuada de actividad física. De sobra son conocidos los beneficios que reporta al organismo humano el ejercicio físico, no sólo a edades tempranas, sino a lo largo de toda la vida. De ahí la importancia de crear hábitos saludables, es decir, encaminar a los niños hacia una práctica regular de actividad física que permita mantener una buena condición física a lo largo de su vida. Tal como resaltan Rosa, García y Pérez (2018), en un estudio con alumnos de 7 a 12 años, la condición física es transcendental como componente diferenciador en el bienestar emocional en la infancia.

Así, también se podrá prevenir uno de los grandes males de países desarrollados, la obesidad, que sin duda alguna es consecuencia, entre otras, de la reducción de actividad física. Un indicador utilizado para detectar la obesidad es el Índice de Masa Corporal (IMC), también conocido como Índice de Quetelet. Sirve para catalogar el estado ponderal de una persona y es el resultado de dividir el peso (en kilos) entre la talla (en metros al cuadrado) de una persona. Este índice es aplicable a hombres y mujeres. En los niños, además de identificar obesidad, sobrepeso, peso saludable o bajo peso, tiene un carácter de especificidad con respecto a la edad y el sexo.

Consecuencia de una mala condición física tras realizar cualquier esfuerzo, de mayor o menor duración e intensidad, puede ser la aparición del cansancio o la fatiga. Es la respuesta más habitual y no implica, salvo causa no justificada, una enfermedad

grave. Simplemente se puede deber a una disminución en la fuerza muscular y que la persona la perciba como una falta de energía para seguir realizando una tarea física.

Los estudios que vinculen las emociones y la condición física y/o la fatiga percibida en cualquier población, en general, o en la etapa de Educación Primaria en particular, son inexistentes.

1.7. PROBLEMA Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION

Después de todo lo expuesto, queda claro que las emociones han sido analizadas en diferentes contextos y con multitud de variables. Sin embargo, no se tiene constancia de la existencia de algún estudio en el que se relacionan las emociones con la condición física y la fatiga percibida por los alumnos y de algún trabajo en el que se comparen las emociones suscitadas entre y por diferentes juegos motores en los cuatro dominios de la acción motriz en diferentes medios, como son el terrestre y el acuático.

Así pues, se plantea una serie de cuestiones a las que dar respuesta como:

- 1) ¿Cuál es la intensidad emocional de los alumnos en las sesiones de EF en EP en distintos dominios de acción motriz? ¿Existen diferencias en la intensidad de la vivencia emocional entre el medio acuático y el medio terrestre?
- 2) ¿Qué relaciones existen entre las intensidades emocionales de los alumnos en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en las sesiones de EF en EP?
- 3) Desde la perspectiva de género, ¿cuál es la mayor intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz de los alumnos en las sesiones de EF en EP?
- 4) ¿Cuál es la emoción más intensa que los alumnos expresan sentir según el dominio de acción motriz y el medio en el que experimentan los juegos motores planteados? ¿La intensidad en la vivencia emocional subjetiva expresada gráfica y verbalmente se corresponde con la expresada de forma cuantitativa? ¿Qué elementos de los juegos subyacen en la justificación de la intensidad en la vivencia emocional subjetiva por parte del alumnado? ¿Existen diferencias en la misma en función del género?
- 5) Por último, según la condición física de los alumnos, ¿se puede determinar la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género, en base al Índice

de Masa Corporal y a partir de la fatiga percibida, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices, en las sesiones de EF en EP?

MARCO EMPÍRICO

2. OBJETIVOS

Los objetivos que se han planteado en esta investigación han sido:

OBJETIVO 1

Analizar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en los juegos motores realizados en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 2

Identificar las relaciones entre las intensidades emocionales en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 3

Analizar la mayor intensidad emocional, desde la perspectiva de género, en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en los juegos motores realizados en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 4

Estudiar la intensidad en la vivencia emocional subjetiva, desde la perspectiva de género, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 5

Determinar la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, desde la perspectiva de género, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 6

Establecer la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, en base al Índice de Masa Corporal, en los juegos motores realizados en el medio

terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

OBJETIVO 7

Averiguar la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, a partir de la fatiga percibida, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

3. MÉTODO

3.1. PARTICIPANTES

Los participantes han sido dieciséis alumnos de sexto curso de EP de un centro educativo concertado de la Región de Murcia. Los alumnos fueron 6 niños y 10 niñas de edades comprendidas entre los 11 y 12 años. Todos ellos están en el centro educativo desde primer curso de Educación Infantil, por lo que han tenido las mismas sesiones de EF, tanto en el medio terrestre como en el medio acuático. Los alumnos han sido elegidos a través de un muestreo no probabilístico por facilidad de acceso e intencionalidad, respetando la ecología en la distribución de los participantes en cada grupo-clase. En el momento de la intervención todos los alumnos gozaban de buena salud física.

3.2. DISEÑO Y VARIABLES

El diseño de este estudio ha sido transversal y descriptivo con post test. Las variables objeto de estudio han sido:

1) Emociones analizadas (tal como se explicaron a los alumnos):

a) Afecto: sentimiento de cariño hacia el prójimo.

b) Alegría: “sentimiento de placer producido normalmente por un suceso favorable que suele manifestarse con un buen estado de ánimo, la satisfacción y la tendencia a la risa o la sonrisa” (Oxford English Dictionary).

c) Felicidad: sentimiento de satisfacción con ausencia de inconvenientes.

d) Humor: sentimiento momentáneo de alegría.

e) Ira: sentimiento de indignación que causa enfado.

f) Miedo: “angustia por un riesgo o daño real o imaginario. Recelo o aprensión que alguien tiene de que le suceda algo contrario a lo que desea” (RAE).

g) Rechazo: sentimiento de estar apartado de alguien o de un grupo.

h) Tristeza: sentimiento de pesadumbre, melancolía, etc.

i) Vergüenza: sentimiento de alteración del ánimo causada por timidez o encogimiento y que frecuentemente supone un freno para actuar o expresarse.

2) Fatiga percibida.

3) Antropométricas:

a) Talla.

b) Peso.

c) IMC.

4) Dominios de la acción motriz. La Teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001) clasifica las situaciones motrices de aprendizaje en dos familias: psicomotrices y sociomotrices. En la segunda podemos diferenciar: colaboración, en los que existe una interacción de ayuda entre los participantes; oposición, donde la interacción motriz es antagónica entre los participantes; y colaboración con oposición, con una interacción motriz que establece relaciones de solidaridad y colaboración, con el fin de superar a los adversarios. Así pues, se pueden distinguir cuatro dominios:

a) Psicomotriz.

b) Sociomotriz de colaboración.

c) Sociomotriz con oposición.

d) Sociomotriz de colaboración con oposición.

5) Medio terrestre: es el ambiente en el que habitualmente se desenvuelve el ser humano.

6) Medio acuático: es cualquier contexto en el que hay agua.

3.3. PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Tras obtener la evaluación positiva del Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (ver Anexo 1), se solicitó una reunión a la dirección del Centro educativo. Al recibir el visto bueno de la directora y del profesor de EF de EP, se convocó una reunión informativa voluntaria a los padres de los alumnos de un grupo de sexto curso. En ella se expuso el estudio que se pretendía realizar (ver Anexo 2)

y, de forma voluntaria, los interesados firmaron la declaración del consentimiento informado (ver Anexo 3).

El profesor de EF asumió el programa de intervención tal cual estaba diseñado, integrándolo en su programación docente.

Antes de empezar con el programa de intervención, en el horario de EF escolar, todos los alumnos recibieron una sesión de una hora de duración sobre el significado de las emociones y sobre la forma de responder a cada uno de los instrumentos de recogida de datos. Posteriormente, se desarrollaron ocho sesiones de una hora de duración, con un calentamiento general de 10 minutos (ver Anexo 4). Se respetó la alternancia habitual de medios en el que se desarrollan las sesiones de EF en el centro educativo, de manera que, de las dos sesiones semanales, una es en el medio terrestre y otra en el medio acuático (piscina). En cada una de las sesiones, todos los juegos motores planteados fueron del mismo dominio:

- a) Primera sesión: dominio psicomotriz en el medio terrestre.
- b) Segunda sesión: dominio psicomotriz en el medio acuático.
- c) Tercera sesión: dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre.
- d) Cuarta sesión: dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático.
- e) Quinta sesión: dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre.
- f) Sexta sesión: dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático.
- g) Séptima sesión: dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre.
- h) Octava sesión: dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.

Para elegir los días en los que desarrollar el programa de intervención se tuvo en cuenta el control sobre determinadas circunstancias, para que no afectaran al correcto devenir de las sesiones y a las emociones presentes por las diferentes situaciones motrices planteadas. Todas las sesiones fueron dirigidas por la misma persona, el investigador, ciñéndose a la propuesta de las actividades, sin aportar feedback; solo resolviendo dudas respecto a las tareas planteadas, antes de comenzar a

desarrollarse las mismas. El profesor de EF estuvo presente en todo momento en el aula, sin intervenir.

Los protocolos seguidos para la recogida de información sobre las variables en esta tesis doctoral han sido:

1) Emociones vividas

La recogida de los datos sobre las emociones vividas por los alumnos ha sido inmediatamente después de finalizar cada una de las sesiones realizadas (ver Anexo 5), cumplimentando el cuestionario Games and Emotions Scale for Children (GESFC) (Alcaraz-Muñoz, 2015). Se trata de una versión adaptada para niños del Games and Emotions Scale (Lavega, March y Filella, 2013), en el que se reducen a nueve las emociones y se descartan las emociones ambiguas. Las causas para realizar esa exclusión son: evitar posibles confusiones con las emociones positivas y negativas y, por estar más asociadas a las escalas de estados emocionales positivos de PANAS y POMS que a las escalas negativas, en base a lo observado en los trabajos de Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014) y Lavega, March y Filella (2013).

Validación y fiabilidad del instrumento GESFC

En el primer análisis de fiabilidad se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach para la escala de 0.478. Ante la poca evidencia empírica demostrada de fiabilidad de esta escala y, al ser el coeficiente Alfa de Cronbach un modelo de consistencia interna basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems, éste ha permitido la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría la fiabilidad de la escala si se excluyera un determinado ítem de la misma. Tras ese segundo análisis de fiabilidad (ver Tabla 9), se decidió excluir el ítem "Tristeza" mejorando el coeficiente de 0.478 a 0.777.

Tabla 9
Análisis de fiabilidad de la escala GESFC

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Alegría	13,90	9,446	0,622	0,661	0,229
Rechazo	16,02	16,267	-0,101	0,312	0,501
Humor	14,24	9,461	0,543	0,570	0,263
Ira	15,69	18,516	-0,377	0,308	0,653
Felicidad	14,15	9,198	0,581	0,510	0,238
Vergüenza	16,08	16,025	0,028	0,068	0,486
Miedo	16,05	15,699	0,165	0,083	0,475
Afecto	14,79	10,309	0,482	0,377	0,310
Tristeza	15,91	17,078	-0,268	0,178	0,777

Así pues, la escala Games and Emotion Scale for Children (GESFC) viene definida por 8 emociones con la exclusión de "tristeza".

Posteriormente, se comprobó que la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=.777$) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($p<.0001$), aseguraban que los datos cumplían las condiciones necesarias para poder realizar el análisis factorial exploratorio.

El análisis factorial exploratorio de componentes principales indicó la extracción de tres factores (ver Tabla 10). Para la determinación de la carga factorial de modo que la correlación sea significativa entre la variable y el factor, se atendieron a las directrices establecidas por Hair, Black, Babin y Anderson (2004) y Beavers, Iwata y Lerman (2013) dependiendo del tamaño de la muestra utilizada para el análisis. El análisis factorial exploratorio de la GESFC indicó la extracción de tres factores que explican el 61.75% de la varianza total generada por todos los ítems que componen la escala, estos tres factores son definidos como Emociones Positivas (Componente 1), Emociones Negativas I (Componente 2) y Emociones Negativas II (Componente 3).

Del mismo modo, se realizó el análisis de fiabilidad de la escala, obteniéndose un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de $.777$, pudiendo confirmarse una adecuada consistencia interna.

Tabla 10
Análisis factorial exploratorio con rotación varimax de los tres factores de la escala GESFC

	Componente		
	1	2	3
Alegría	,888		
Rechazo		,750	
Humor	,813		
Ira			,719
Felicidad	,832		
Vergüenza		,783	
Miedo			,904
Afecto	,712		

A su vez, se recogió información de carácter cualitativo a través de dibujos y comentarios subjetivos, en los que destacar los aspectos más significativos para justificar su vivencia emocional más intensa.

Nada más finalizar cada sesión se pidió a los alumnos que se expresaran por escrito de forma verbal y gráfica, individualmente. Las instrucciones que se dieron para ofrecer los comentarios y dibujos citados se recogen en las frases siguientes:

“rodea la emoción que más has sentido en esta sesión y explica por qué” y “dibuja lo que más te ha gustado de la sesión”. Esto se hacía en el reverso o segunda página del cuestionario GESFC (ver Anexo 5). Se pidió a los participantes que se sentaran en un lateral de la pista polideportiva o piscina, lejos unos de otros para evitar la copia de ideas. Cada alumno disponía de papel, lápiz negro y lápices de colores; y no había límite de tiempo, si bien el tiempo medio utilizado fue entre 5 y 10 minutos.

Se escanearon todos los dibujos y se transcribieron los comentarios de los alumnos. El análisis de ambos fue realizado por dos Doctores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, expertos en metodología de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la motricidad y en este tipo de análisis. Para evitar malinterpretaciones y/o perder información relevante en este proceso de análisis, se tuvo presente el plan de cada una de las sesiones y, aunque se analizaron por separado, comentarios y dibujos se visualizaron conjuntamente.

Se siguieron las pautas de análisis basadas en el marco teórico de la Praxiología Motriz (Lagardera y Lavega, 2003; Parlebas, 2012) reflejadas en estudios como los de Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014), Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo (2014), Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira (2014) y Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2017), y las de Mowling, Brock y Hastie (2006), relacionadas con la investigación sobre el Modelo de Educación Deportiva; codificando los dibujos y comentarios en función de la presencia o ausencia de términos o representaciones gráficas asociadas a rasgos de la lógica interna y/o de la lógica externa, tal y como se describen en la tabla 11, en un archivo de Microsoft Excel; todo ello a partir de la comprensión de los diversos dominios de acción motriz.

Tabla 11
Categorías de la lógica interna y de la lógica externa (modificado de Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2017)

	Categorías	Descripción
Lógica interna	Reglas	Características específicas del juego
	Tiempo	Hechos ocurridos en el transcurso del juego o sobre la competición, si la hay (ganar o perder,...)
	Espacio	Referencias espaciales del terreno de juego y sobre las posiciones del cuerpo y posturas de los jugadores
	Relación	Tipo de relación motriz entre los participantes
	Material	Uso del material para participar
Lógica externa	Tiempo	Características del tiempo cronológico, etapas vitales
	Espacio	Condiciones de mantenimiento del terreno de juego y aspectos meteorológicos
	Material	Componentes básicos del material de juego o color
	Relación	Atributos personales permanentes de los jugadores
	Personas	Rasgos y circunstancias transitorias de las personas

Los dos investigadores llevaron a cabo su codificación independientemente, y tras un análisis comparativo posterior, se debatió sobre las discrepancias, llegando a un acuerdo y consenso argumentado (MacPhail y Kinchin, 2004). Posteriormente, se calculó el porcentaje de cada una de las categorías (Méndez-Giménez y Martínez de Ojeda, 2017). Por último, se exploró la existencia de consistencias e inconsistencias con los datos y análisis cuantitativos (Gutiérrez-Díaz del Campo, García-López, Chaparro-Jilete y Fernández-Sánchez, 2014).

2) Fatiga percibida

La recogida de datos sobre el esfuerzo percibido por los alumnos ha sido cumplimentando los cuestionarios de, la Escala de medición de esfuerzo percibido infantil (Rodríguez-Nuñez, 2015) y el Pictorial Children's Effort Rating Table (basada en la escala de Williams, Eston y Furlong, 1994; y validada con niños por Yelling, Lamb y Swaine, 2002), inmediatamente después de finalizar cada una de las sesiones que han sido realizadas (ver Anexo 6).

3) Antropométricas

La recogida de datos referente a la antropometría ha sido realizada por una persona acreditada ISAK nivel II, según el protocolo “The International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK) y Grupo Español de Cineantropometría (GREC)”, en una habitación destinada al estudio antropométrico (amplia y a temperatura confortable para los alumnos). Por otra parte, el alumnado ha estado descalzo y con la menor ropa posible para poder realizar la recogida de las siguientes variables antropométricas: peso y talla (con los que se ha calculado el IMC). Para la toma de estas variables antropométricas, se ha hecho uso de un tallímetro (recogida de la talla) y una báscula (recogida del peso).

Normas deontológicas del estudio

El trabajo de investigación y la toma de datos que se ha realizado, ha seguido las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2008), así como las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Uso confidencial de los datos

Los datos personales del alumno han sido protegidos e incluidos en un fichero que ha sido sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

3.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS versión 24.0 (IBM Corp., Armonk, NY, USA, 2017).

OBJETIVO 1

Se realizó un análisis descriptivo para estimar la media y desviación estándar de cada variable. Se realizaron comparaciones de medias con la técnica estadística no paramétrica de U Mann-Whitney, con el fin de buscar diferencias significativas en la intensidad en la vivencia emocional entre diferentes medios en distintos dominios de acción motriz. El nivel de significación fijado para el análisis fue $p < 0.05$.

OBJETIVO 2

Se realizó un análisis correlacional (coeficiente de correlación de Pearson) entre las emociones vividas en cada uno de los dominios de acción motriz desarrollados. El nivel de significación fijado para ambos análisis fue $p < 0.05$.

OBJETIVO 3

Se realizaron comparaciones de medianas con la técnica estadística no paramétrica de U Mann-Whitney, con la variable independiente del género, con el fin de buscar diferencias significativas en la intensidad en la vivencia emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz. El nivel de significación fijado para el análisis fue $p < 0.05$.

OBJETIVO 4

Se realizó estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) para analizar las emociones dominantes y los elementos de la lógica interna y la lógica externa presentes en comentarios y dibujos, sin efectuar análisis estadísticos inferenciales.

OBJETIVOS 5, 6 Y 7

Se realizó un análisis descriptivo para estimar la media y desviación estándar de cada variable. Al no cumplir la muestra las propiedades paramétricas, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro Wilk con la intención de conocer si la muestra seguía una distribución normal, una vez desestimado este hecho (algún ítem no mostraba significación), se procedió a realizar el análisis con técnicas de estadística no paramétrica.

Previo al cálculo de las diferencias en relación al estado emocional entre niños y niñas, o entre las mediciones realizadas en la intervención en el medio acuático y en el medio terrestre, se agruparon los sujetos del estudio por nivel de fatiga percibida durante las sesiones prácticas mediante un análisis discriminante de las puntuaciones obtenidas por los sujetos del estudio, estableciendo dos grupos diferenciados (condición física óptima/condición física escasa).

Se realizaron comparaciones de medianas con la técnica estadística de U Mann-Whitney en las 3 variables independientes del estudio: el género (niño/niña), el IMC (IMC bajo/IMC normal) y la percepción de fatiga (condición física óptima/condición física escasa).

4. RESULTADOS

Los resultados que se han obtenido en esta investigación han sido:

OBJETIVO 1

Los datos obtenidos del análisis estadístico para identificar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz, son (ver tabla 12):

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en los cuatro dominios de acción motriz en ambos medios

Dominio	Psicomotriz				Sociomotriz de colaboración			
	Terrestre		Acuático		Terrestre		Acuático	
Emoción	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Alegría	3,63	0,806	2,25	1,000	4,13	0,806	3,88	1,310
Rechazo	1,06	0,250	1,00	0,000	1,00	0,000	1,06	0,250
Humor	2,75	1,125	1,94	0,854	4,19	0,911	3,63	1,455
Ira	1,06	0,250	1,06	0,250	1,00	0,000	1,00	0,000
Felicidad	3,19	1,047	2,19	1,167	3,88	1,088	3,88	1,147
Vergüenza	1,19	0,544	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Miedo	1,06	0,250	1,06	0,250	1,19	0,403	1,00	0,000
Afecto	2,69	1,078	1,44	0,814	3,00	1,506	2,88	1,455

Dominio	Sociomotriz con oposición				Sociomotriz de colaboración con oposición			
	Terrestre		Acuático		Terrestre		Acuático	
Emoción	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica	Media	Desv. típica
Alegría	3,50	0,894	2,81	1,424	2,88	1,500	2,56	1,365
Rechazo	1,00	0,000	1,00	0,000	1,19	0,544	1,38	0,619
Humor	3,94	1,063	2,13	1,204	2,19	1,167	2,13	1,204
Ira	1,00	0,000	1,44	1,031	2,38	1,893	2,38	1,893
Felicidad	3,50	1,414	1,94	1,181	2,75	1,483	2,31	1,302
Vergüenza	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000	1,00	0,000
Miedo	1,00	0,000	1,00	0,000	1,13	0,500	1,00	0,000
Afecto	2,56	1,504	2,50	0,966	1,81	1,223	1,63	1,025

En la mencionada tabla se presentan los estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales.

En el dominio psicomotriz en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es la alegría (3,63), mientras que las más bajas son el rechazo, la ira y el miedo (1,06). En el medio acuático, repiten la alegría, el rechazo y la vergüenza (1,00).

En el dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es el humor (4,19), siendo las más bajas el rechazo, la ira y la vergüenza (1,00). En el medio acuático, se igualan la alegría y la felicidad (3,88), mientras que las más bajas son la ira, la vergüenza y el miedo (1,00).

En el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre, la emoción que registra la mayor intensidad emocional es el humor (3,94), apareciendo el rechazo, la ira, el miedo y la vergüenza como las más bajas (1,00). En el medio acuático, una vez más la alegría es la más alta (2,81) y el rechazo, la vergüenza y el miedo las más bajas (1,00).

En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición, en ambos medios, repite la alegría como la emoción de mayor intensidad registrada (2,88 en el medio terrestre y 2,56 en el medio acuático, respectivamente). La vergüenza es la emoción con una intensidad más baja en el medio terrestre y la vergüenza y el miedo en el medio acuático (1,00).

La puntuación media más alta en emociones positivas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (4,19), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (3,94), del dominio de acción motriz psicomotriz (3,63) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,88).

La puntuación media más alta en emociones positivas en el medio acuático se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (3,88), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (2,81), del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,56) y del dominio de acción motriz psicomotriz (2,25).

La puntuación media más baja en emociones positivas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (1,81), seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (2,56), del dominio de acción motriz psicomotriz (2,69) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (3,00).

La puntuación media más baja en emociones positivas en el medio acuático se obtiene en el dominio de acción motriz psicomotriz (1,44), seguido del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (1,63), del dominio de acción motriz sociomotor con oposición (1,94) y del dominio de acción motriz sociomotor de colaboración (2,88).

La puntuación media más alta en emociones negativas, en ambos medios, se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición (2,38),

seguido del dominio de acción motriz con oposición (1,44) y de los dos restantes con la misma puntuación (1,06).

La puntuación media más baja en emociones negativas en el medio terrestre se obtiene en el dominio de acción motriz psicomotriz (1,06), seguidos del resto con la misma puntuación (1,00).

La puntuación media más baja en emociones negativas en el medio acuático se obtiene en los cuatro dominios de acción motriz por igual (1,00).

Los datos obtenidos del análisis estadístico para identificar la intensidad emocional entre diferentes medios y distintos dominios de acción motriz, son (ver tablas 13 a 20):

En la tabla 13 se presentan los estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre el medio terrestre y el medio acuático.

Tabla 13
Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios

		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Alegría	Medio terrestre psicomotriz	16	3,63	0,806	0,202
	Medio acuático psicomotriz	16	2,25	1,000	0,250
Rechazo	Medio terrestre psicomotriz	16	1,06	0,250	0,063
	Medio acuático psicomotriz	16	1,00	0,000	0,000
Humor	Medio terrestre psicomotriz	16	2,75	1,125	0,281
	Medio acuático psicomotriz	16	1,94	0,854	0,213
Ira	Medio terrestre psicomotriz	16	1,06	0,250	0,063
	Medio acuático psicomotriz	16	1,06	0,250	0,063
Felicidad	Medio terrestre psicomotriz	16	3,19	1,047	0,262
	Medio acuático psicomotriz	16	2,19	1,167	0,292
Vergüenza	Medio terrestre psicomotriz	16	1,19	0,544	0,136
	Medio acuático psicomotriz	16	1,00	0,000	0,000
Miedo	Medio terrestre psicomotriz	16	1,06	0,250	0,063
	Medio acuático psicomotriz	16	1,06	0,250	0,063
Afecto	Medio terrestre psicomotriz	16	2,69	1,078	0,270
	Medio acuático psicomotriz	16	1,44	0,814	0,203

En la tabla 14 se muestran los valores de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la existencia de diferencias significativas en alegría ($p < 0,000$), humor ($p < 0,031$), felicidad ($p < 0,013$) y afecto ($p < 0,001$).

Tabla 14*Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	35,000	171,000	-3,652	0,000	,000(a)
Rechazo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Humor	73,500	209,500	-2,152	0,031	,039(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	64,500	200,500	-2,473	0,013	,015(a)
Vergüenza	112,000	248,000	-1,437	0,151	,564(a)
Miedo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto	43,000	179,000	-3,369	0,001	,001(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 15 se indican los estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre el medio terrestre y el medio acuático.

Tabla 15*Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios*

		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Alegría	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	4,13	0,806	0,202
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	3,88	1,310	0,328
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	1,00	0,000	0,000
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	1,06	0,250	0,063
Humor	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	4,19	0,911	0,228
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	3,63	1,455	0,364
Ira	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	3,88	1,088	0,272
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	3,88	1,147	0,287
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	1,00	,000(a)	0,000
Miedo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	1,19	0,403	0,101
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	1,00	0,000	0,000
Afecto	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	3,00	1,506	0,376
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	2,88	1,455	0,364

En la tabla 16 se presentan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la no existencia de diferencias significativas.

Tabla 16*Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios*

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	124,000	260,000	-0,160	0,873	,897(a)
Rechazo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Humor	102,500	238,500	-1,017	0,309	,341(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	126,000	262,000	-0,079	0,937	,956(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	104,000	240,000	-1,791	0,073	,381(a)
Afecto	121,500	257,500	-0,251	0,802	,809(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 17 se exponen los estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios

		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Alegría	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	3,50	0,894	0,224
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	2,81	1,424	0,356
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
Humor	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	3,94	1,063	0,266
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	2,13	1,204	0,301
Ira	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	1,00	0,000	0,000
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	1,44	1,031	0,258
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	3,50	1,414	0,354
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	1,94	1,181	0,295
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
Miedo	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
Afecto	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	2,56	1,504	0,376
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	2,50	0,966	0,242

En la tabla 18 se reflejan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la existencia de diferencias significativas en humor ($p < 0,000$) y felicidad ($p < 0,003$).

Tabla 18

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	91,000	227,000	-1,456	0,146	,171(a)
Rechazo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor	36,000	172,000	-3,543	0,000	,000(a)
Ira	104,000	240,000	-1,789	0,074	,381(a)
Felicidad	52,000	188,000	-2,957	0,003	,003(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto	122,000	258,000	-0,234	0,815	,838(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Medio.

En la tabla 19 se indican los estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre ambos medios

		N	Media	Desviación típica	Error típ. de la media
Alegría	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,88	1,500	0,375
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,56	1,365	0,341
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,19	0,544	0,136
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,38	0,619	0,155
Humor	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,19	1,167	0,292
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,13	1,204	0,301
Ira	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,38	1,893	0,473
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,38	1,893	0,473
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,75	1,483	0,371
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	2,31	1,302	0,326
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,00	,000(a)	0,000
Miedo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,13	0,500	0,125
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,00	0,000	0,000
Afecto	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,81	1,223	0,306
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	1,63	1,025	0,256

En la tabla 20 se observan los valores de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre el medio terrestre y el medio acuático. Se puede constatar la no existencia de diferencias significativas.

Tabla 20

Estadísticos de contraste b de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre ambos medios

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. Exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría	112,000	248,000	-0,622	0,534	,564(a)
Rechazo	105,500	241,500	-1,176	0,239	,402(a)
Humor	125,000	261,000	-0,120	0,905	,926(a)
Ira	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad	106,000	242,000	-0,856	0,392	,423(a)
Vergüenza	128,000	264,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo	120,000	256,000	-1,000	0,317	,780(a)
Afecto	122,000	258,000	-0,254	0,799	,838(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Medio.

OBJETIVO 2

Los datos obtenidos del análisis estadístico para identificar las relaciones entre las emociones vividas en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz, son (ver tablas 21 a 36).

En la tabla 21 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio terrestre.

Tabla 21

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio terrestre

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	3,63	0,806	16
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	1,06	0,250	16
Humor psicomotriz en el medio terrestre	2,75	1,125	16
Ira psicomotriz en el medio terrestre	1,06	0,250	16
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	3,19	1,047	16
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	1,19	0,544	16
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	1,06	0,250	16
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	2,69	1,078	16

Observando la tabla 22 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación psicomotriz en el medio terrestre. Hay una correlación positiva perfecta entre rechazo e ira (1,000). Hay una correlación positiva muy alta entre rechazo y vergüenza (,889); e, ira y vergüenza (,889).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre rechazo e ira ($p < 0,000$); rechazo y vergüenza ($p < 0,000$); e, ira y vergüenza ($p < 0,000$).

Tabla 22

Valores de correlación de las emociones en situación psicomotriz en el medio terrestre

		PSICOMOTRIZ EN EL MEDIO TERRESTRE							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	-0,207	-0,037	-0,207	0,168	-0,285	0,455	0,316
	Sig. (bilateral)	.	0,442	0,893	0,442	0,534	0,285	0,077	0,233
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	-0,207	1	-0,178	1,000(**)	0,207	,889(**)	-0,067	0,077
	Sig. (bilateral)	0,442	.	0,510	0,000	0,442	0,000	0,806	0,776
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	-0,037	-0,178	1	-0,178	0,325	-0,245	0,296	-0,398
	Sig. (bilateral)	0,893	0,510	.	0,510	0,219	0,360	0,265	0,127
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	-0,207	1,000(**)	-0,178	1	0,207	,889(**)	-0,067	0,077
	Sig. (bilateral)	0,442	0,000	0,510	.	0,442	0,000	0,806	0,776
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	0,168	0,207	0,325	0,207	1	0,051	0,462	-0,122
	Sig. (bilateral)	0,534	0,442	0,219	0,442	.	0,851	0,072	0,653
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	-0,285	,889(**)	-0,245	,889(**)	0,051	1	-0,092	-0,007
	Sig. (bilateral)	0,285	0,000	0,360	0,000	0,851	.	0,735	0,979
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	0,455	-0,067	0,296	-0,067	0,462	-0,092	1	0,077
	Sig. (bilateral)	0,077	0,806	0,265	0,806	0,072	0,735	.	0,776
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	0,316	0,077	-0,398	0,077	-0,122	-0,007	0,077	1
	Sig. (bilateral)	0,233	0,776	0,127	0,776	0,653	0,979	0,776	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 23 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio acuático.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación psicomotriz en el medio acuático

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría psicomotriz en el medio acuático	2,25	1,000	16
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	1,00	0,000	16
Humor psicomotriz en el medio acuático	1,94	0,854	16
Ira psicomotriz en el medio acuático	1,06	0,250	16
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	2,19	1,167	16
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	1,00	0,000	16
Miedo psicomotriz en el medio acuático	1,06	0,250	16
Afecto psicomotriz en el medio acuático	1,44	0,814	16

Observando la tabla 24 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación psicomotriz en el medio acuático. Hay una correlación positiva muy alta entre alegría y felicidad ($,814$); y, humor y felicidad ($,949$). Hay una correlación positiva alta entre alegría y humor ($,722$); alegría y afecto ($,676$); humor y afecto ($,713$); y, felicidad y afecto ($,750$).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0,002$); alegría y felicidad ($p < 0,000$); alegría y afecto ($p < 0,004$); humor y felicidad ($p < 0,000$); humor y afecto ($p < 0,002$); y, felicidad y afecto ($p < 0,001$).

Tabla 24

Valores de correlación de las emociones en situación psicomotriz en el medio acuático

		PSICOMOTRIZ EN EL MEDIO ACUÁTICO							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	.(a)	,722(**)	0,200	,814(**)	.(a)	-0,333	,676(**)
	Sig. (bilateral)	.	.	0,002	0,458	0,000	.	0,207	0,004
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	,722(**)	.(a)	1	0,020	,949(**)	.(a)	-0,293	,713(**)
	Sig. (bilateral)	0,002	.	.	0,943	0,000	.	0,271	0,002
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	0,200	.(a)	0,020	1	0,186	.(a)	-0,067	0,184
	Sig. (bilateral)	0,458	.	0,943	.	0,491	.	0,806	0,494
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	,814(**)	.(a)	,949(**)	0,186	1	.(a)	-0,271	,750(**)
	Sig. (bilateral)	0,000	.	0,000	0,491	.	.	0,309	0,001
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	-0,333	.(a)	-0,293	-0,067	-0,271	.(a)	1	-0,143
	Sig. (bilateral)	0,207	.	0,271	0,806	0,309	.	.	0,596
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	,676(**)	.(a)	,713(**)	0,184	,750(**)	.(a)	-0,143	1
	Sig. (bilateral)	0,004	.	0,002	0,494	0,001	.	0,596	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 25 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio terrestre.

Tabla 25

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio terrestre

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	4,13	0,806	16
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	4,19	0,911	16
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	3,88	1,088	16
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	1,19	0,403	16
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	3,00	1,506	16

Observando la tabla 26 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz de colaboración en el medio terrestre. Hay una correlación positiva alta entre humor y felicidad ($,766$); humor y afecto ($,632$); y, felicidad y afecto ($,733$). Hay una correlación positiva moderada entre alegría y felicidad ($,551$).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y felicidad ($p < 0,027$); humor y felicidad ($p < 0,001$); humor y afecto ($p < 0,009$); y, felicidad y afecto ($p < 0,001$).

Tabla 26

Valores de correlación de las emociones en situación sociométrica de colaboración en el medio terrestre

		SOCIOMETRIZ DE COLABORACIÓN EN EL MEDIO TERRESTRE							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	.(a)	0,329	.(a)	,551(*)	.(a)	0,333	0,439
	Sig. (bilateral)	.	.	0,213	.	0,027	.	0,207	0,089
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	0,329	.(a)	1	.(a)	,766(**)	.(a)	0,079	,632(**)
	Sig. (bilateral)	0,213	.	.	.	0,001	.	0,770	0,009
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	,551(*)	.(a)	,766(**)	.(a)	1	.(a)	0,057	,733(**)
	Sig. (bilateral)	0,027	.	0,001	.	.	.	0,834	0,001
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	0,333	.(a)	0,079	.(a)	0,057	.(a)	1	0,330
	Sig. (bilateral)	0,207	.	0,770	.	0,834	.	.	0,213
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	0,439	.(a)	,632(**)	.(a)	,733(**)	.(a)	0,330	1
	Sig. (bilateral)	0,089	.	0,009	.	0,001	.	0,213	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 27 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio acuático.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración en el medio acuático

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	3,88	1,310	16
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	1,06	0,250	16
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	3,63	1,455	16
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	1,00	0,000	16
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	3,88	1,147	16
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	1,00	0,000	16
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	2,88	1,455	16

Observando la tabla 28 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz de colaboración en el medio acuático.

Hay una correlación positiva alta entre alegría y humor (,778).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0.000$).

Tabla 28

Valores de correlación de las emociones en situación sociométrica de colaboración en el medio acuático

		SOCIOMETRIZ DE COLABORACIÓN EN EL MEDIO ACUÁTICO							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	0,025	,778(**)	.(a)	-0,144	.(a)	.(a)	0,481
	Sig. (bilateral)		0,925	0,000	.	0,594	.	.	0,059
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	0,025	1	0,069	.(a)	0,029	.(a)	.(a)	-0,344
	Sig. (bilateral)	0,925		0,800	.	0,915	.	.	0,192
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	,778(**)	0,069	1	.(a)	-0,270	.(a)	.(a)	0,165
	Sig. (bilateral)	0,000	0,800		.	0,313	.	.	0,541
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	-0,144	0,029	-0,270	.(a)	1	.(a)	.(a)	0,309
	Sig. (bilateral)	0,594	0,915	0,313	.		.	.	0,243
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	0,481	-0,344	0,165	.(a)	0,309	.(a)	.(a)	1
	Sig. (bilateral)	0,059	0,192	0,541	.	0,243	.	.	
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 29 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre.

Tabla 29

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	3,50	0,894	16
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	3,94	1,063	16
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	3,50	1,414	16
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	2,56	1,504	16

Observando la tabla 30 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre.

Hay una correlación positiva alta entre alegría y felicidad (.685). Hay una correlación positiva moderada entre alegría y humor (.526).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0,036$); y, alegría y felicidad ($p < 0,003$).

Tabla 30

Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio terrestre

		SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN EN EL MEDIO TERRESTRE							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	.(a)	.526(*)	.(a)	.685(**)	.(a)	.(a)	0,223
	Sig. (bilateral)	.	.	0,036	.	0,003	.	.	0,406
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	.526(*)	.(a)	1	.(a)	0,244	.(a)	.(a)	0,232
	Sig. (bilateral)	0,036	.	.	.	0,362	.	.	0,387
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	.685(**)	.(a)	0,244	.(a)	1	.(a)	.(a)	0,486
	Sig. (bilateral)	0,003	.	0,362	.	.	.	.	0,056
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	0,223	.(a)	0,232	.(a)	0,486	.(a)	.(a)	1
	Sig. (bilateral)	0,406	.	0,387	.	0,056	.	.	..
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 31 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio acuático.

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio acuático

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	2,81	1,424	16
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	1,00	0,000	16
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	2,13	1,204	16
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	1,44	1,031	16
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	1,94	1,181	16
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	1,00	0,000	16
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	2,50	0,966	16

Observando la tabla 32 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz con oposición en el medio acuático.

Hay una correlación positiva muy alta entre humor y felicidad ($,802$). Hay una correlación positiva alta entre alegría y humor ($,792$); alegría y felicidad ($,706$); y, alegría y afecto ($,654$). Hay una correlación negativa moderada entre alegría e ira ($-,576$). Hay una correlación negativa alta entre ira y afecto ($-,636$).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0,000$); alegría e ira ($p < 0,020$); alegría y felicidad ($p < 0,002$); y, alegría y afecto ($p < 0,000$).

Tabla 32

Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz con oposición en el medio acuático

		SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN EN EL MEDIO ACUÁTICO							
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	.(a)	,792(**)	-,576(*)	,706(**)	.(a)	.(a)	,654(**)
	Sig. (bilateral)	.	.	0,000	0,020	0,002	.	.	0,006
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	,792(**)	.(a)	1	-0,423	,802(**)	.(a)	.(a)	0,344
	Sig. (bilateral)	0,000	.	.	0,103	0,000	.	.	0,192
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	-,576(*)	.(a)	-0,423	1	-0,359	.(a)	.(a)	-,636(**)
	Sig. (bilateral)	0,020	.	0,103	.	0,172	.	.	0,008
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	,706(**)	.(a)	,802(**)	-0,359	1	.(a)	.(a)	0,380
	Sig. (bilateral)	0,002	.	0,000	0,172	.	.	.	0,147
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	,654(**)	.(a)	0,344	-,636(**)	0,380	.(a)	.(a)	1
	Sig. (bilateral)	0,006	.	0,192	0,008	0,147	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 33 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	2,88	1,500	16
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	1,19	0,544	16
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	2,19	1,167	16
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	2,38	1,893	16
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	2,75	1,483	16
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	1,13	0,500	16
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	1,81	1,223	16

Observando la tabla 34 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre.

Hay una correlación positiva muy alta entre alegría y humor (,814). Hay una correlación positiva alta entre alegría y felicidad (,674); alegría y afecto (,677); y, felicidad y afecto (,671). Hay una correlación positiva moderada entre humor y felicidad (,568).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0,000$); alegría y felicidad ($p < 0,004$); alegría y afecto ($p < 0,004$); humor y felicidad ($p < 0,022$); y, felicidad y afecto ($p < 0,004$).

Tabla 34

Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre

SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN EN EL MEDIO TERRESTRE									
		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	-0,051	,814(**)	-0,311	,674(**)	.(a)	0,200	,677(**)
	Sig. (bilateral)	.	0,851	0,000	0,241	0,004	.	0,458	0,004
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	-0,051	1	0,046	-0,267	0,062	.(a)	-0,092	-0,044
	Sig. (bilateral)	0,851	.	0,866	0,317	0,820	.	0,735	0,872
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	,814(**)	0,046	1	-0,185	,568(*)	.(a)	0,414	0,447
	Sig. (bilateral)	0,000	0,866	.	0,493	0,022	.	0,111	0,083
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	-0,311	-0,267	-0,185	1	-0,249	.(a)	0,370	-0,054
	Sig. (bilateral)	0,241	0,317	0,493	.	0,352	.	0,159	0,843
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	,674(**)	0,062	,568(*)	-0,249	1	.(a)	0,225	,671(**)
	Sig. (bilateral)	0,004	0,820	0,022	0,352	.	.	0,403	0,004
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	0,200	-0,092	0,414	0,370	0,225	.(a)	1	-0,177
	Sig. (bilateral)	0,458	0,735	0,111	0,159	0,403	.	.	0,512
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	,677(**)	-0,044	0,447	-0,054	,671(**)	.(a)	-0,177	1
	Sig. (bilateral)	0,004	0,872	0,083	0,843	0,004	.	0,512	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En la tabla 35 se presentan los estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.

Tabla 35

Estadísticos descriptivos de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático

Estadísticos descriptivos			
	Media	Desviación típica	N
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	2,56	1,365	16
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	1,38	0,619	16
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	2,13	1,204	16
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	2,38	1,893	16
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	2,31	1,302	16
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	1,00	0,000	16
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	1,00	0,000	16
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	1,63	1,025	16

Observando la tabla 36 se puede constatar los tipos de correlaciones que se establecen entre las emociones vividas en la situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.

Hay una correlación positiva muy alta entre alegría y humor ($,887$). Hay una correlación positiva alta entre alegría y felicidad ($,720$); y, humor y felicidad ($,611$). Hay una correlación negativa alta entre humor e ira ($-,724$); e, ira y felicidad ($-,781$). Hay una correlación negativa muy alta entre alegría e ira ($-,887$).

En la misma tabla se puede apreciar la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor ($p < 0,000$); alegría e ira ($p < 0,000$); alegría y felicidad ($p < 0,002$); humor e ira ($p < 0,002$); humor y felicidad ($p < 0,012$); e, ira y felicidad ($p < 0,000$).

Tabla 36

Valores de correlación de las emociones en situación sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático

		Alegría	Rechazo	Humor	Ira	Felicidad	Vergüenza	Miedo	Afecto
Alegría	Correlación de Pearson	1	-0,424	,887(**)	-,887(**)	,720(**)	.(a)	.(a)	0,447
	Sig. (bilateral)	.	0,102	0,000	0,000	0,002	.	.	0,083
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Rechazo	Correlación de Pearson	-0,424	1	-0,246	0,327	-0,155	.(a)	.(a)	-0,184
	Sig. (bilateral)	0,102	.	0,359	0,216	0,566	.	.	0,495
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Humor	Correlación de Pearson	,887(**)	-0,246	1	-,724(**)	,611(*)	.(a)	.(a)	0,095
	Sig. (bilateral)	0,000	0,359	.	0,002	0,012	.	.	0,728
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Ira	Correlación de Pearson	-,887(**)	0,327	-,724(**)	1	-,781(**)	.(a)	.(a)	-0,473
	Sig. (bilateral)	0,000	0,216	0,002	.	0,000	.	.	0,065
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Felicidad	Correlación de Pearson	,720(**)	-0,155	,611(*)	-,781(**)	1	.(a)	.(a)	0,443
	Sig. (bilateral)	0,002	0,566	0,012	0,000	.	.	.	0,085
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Vergüenza	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Miedo	Correlación de Pearson	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)	.(a)
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16
Afecto	Correlación de Pearson	0,447	-0,184	0,095	-0,473	0,443	.(a)	.(a)	1
	Sig. (bilateral)	0,083	0,495	0,728	0,065	0,085	.	.	.
	N	16	16	16	16	16	16	16	16

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

OBJETIVO 3

Los datos obtenidos del análisis estadístico para analizar la intensidad en la vivencia emocional, desde la perspectiva de género, en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz, son (ver tablas 37 y 38).

Tabla 37

Estadísticos de grupo de las emociones de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz

Estadísticos de grupo					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Emociones positivas psicomotriz terrestre	16	3,0625	0,52836	2,25	4,25
Emociones negativas psicomotriz terrestre	16	1,0875	0,25265	1,00	2,00
Emociones positivas psicomotriz acuático	16	1,9531	0,87664	1,00	4,25
Emociones negativas psicomotriz acuático	16	1,0250	0,06831	1,00	1,20
Emociones positivas colaboración terrestre	16	3,7969	0,90470	2,00	5,00
Emociones negativas colaboración terrestre	16	1,0875	0,14549	1,00	1,40
Emociones positivas colaboración acuático	16	3,5625	0,88270	2,00	5,00
Emociones negativas colaboración acuático	16	1,0125	0,05000	1,00	1,20
Emociones positivas oposición terrestre	16	3,3750	0,90370	1,75	4,50
Emociones negativas oposición terrestre	16	1,0375	0,08062	1,00	1,20
Emociones positivas oposición acuático	16	2,3438	1,02011	1,00	4,25
Emociones negativas oposición acuático	16	1,1375	0,20290	1,00	1,60
Emociones positivas colaboración oposición terrestre	16	2,4063	1,15425	1,00	4,50
Emociones negativas colaboración oposición terrestre	16	1,4000	0,46762	1,00	2,40
Emociones positivas colaboración oposición acuático	16	2,1563	1,00364	1,00	3,50
Emociones negativas colaboración oposición acuático	16	1,4500	0,56332	1,00	2,60
Género	16	1,6250	0,50000	1,00	2,00

En la tabla 38 se presentan los valores del análisis de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz. Se puede constatar la existencia de diferencias significativas en las emociones positivas en situaciones de colaboración en el medio terrestre ($p < 0,001$), en las emociones positivas en situaciones con oposición en el medio terrestre ($p < 0,010$), en las emociones negativas en situaciones con oposición en el medio terrestre ($p < 0,016$), en las emociones positivas en situaciones de colaboración con oposición en el medio terrestre ($p < 0,021$), en las emociones negativas en situaciones de colaboración con oposición en el medio terrestre ($p < 0,003$), en las emociones positivas en situaciones de colaboración con oposición en el medio acuático ($p < 0,001$) y en las emociones negativas en situaciones de colaboración con oposición en el medio acuático ($p < 0,000$).

Tabla 38

Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz

	Estadísticos de contraste b				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Emociones positivas psicomotriz terrestre	25,000	46,000	-0,555	0,579	,635(a)
Emociones negativas psicomotriz terrestre	22,500	77,500	-1,195	0,232	,428(a)
Emociones positivas psicomotriz acuático	17,500	38,500	-1,375	0,169	,181(a)
Emociones negativas psicomotriz acuático	28,000	83,000	-0,378	0,705	,875(a)
Emociones positivas colaboración terrestre	0,000	21,000	-3,278	0,001	,000(a)
Emociones negativas colaboración terrestre	26,000	81,000	-0,530	0,596	,713(a)
Emociones positivas colaboración acuático	14,000	35,000	-1,742	0,082	,093(a)
Emociones negativas colaboración acuático	27,000	48,000	-0,775	0,439	,792(a)
Emociones positivas oposición terrestre	6,500	27,500	-2,589	0,010	,007(a)
Emociones negativas oposición terrestre	15,000	70,000	-2,402	0,016	,118(a)
Emociones positivas oposición acuático	12,500	33,500	-1,907	0,057	,056(a)
Emociones negativas oposición acuático	16,000	71,000	-1,706	0,088	,147(a)
Emociones positivas colaboración oposición terrestre	9,000	30,000	-2,305	0,021	,022(a)
Emociones negativas colaboración oposición terrestre	4,000	59,000	-2,963	0,003	,003(a)
Emociones positivas colaboración oposición acuático	0,000	21,000	-3,365	0,001	,000(a)
Emociones negativas colaboración oposición acuático	0,000	55,000	-3,599	0,000	,000(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: Género

OBJETIVO 4

Los datos obtenidos del análisis de la intensidad en la vivencia emocional subjetiva, a través de dibujos y comentarios, desde la perspectiva de género y teniendo en cuenta dominios de acción motriz y medios, se muestran en las siguientes tablas (ver tablas 39 a 44).

Tabla 39
Porcentaje de las emociones dominantes (positivas vs. negativas)

PSICOMOTRIZ TERRESTRE				PSICOMOTRIZ ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
+	100	37.50	62.50	81.25	31.25	50
-	0	0	0	6.25	0	6.25
NS/NC	0	0	0	12.50	6.25	6.25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
+	75	31.25	43.75	87.50	31.25	56.25
-	0	0	0	0	0	0
NS/NC	25	6.25	18.75	12.50	6.25	6.25
SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
+	93.75	31.25	62.50	50	12.50	37.50
-	6.25	6.25	0	25	18.75	6.25
NS/NC	0	0	0	25	6.25	18.75
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
+	43.75	0	43.75	50	0	50
-	43.75	31.25	12.50	25	25	0
NS/NC	12.50	6.25	6.25	25	12.50	12.50

NS/NC: No sabe / no contesta

En la tabla 39 se refleja si las emociones dominantes en cada dominio y medio son positivas o negativas, así como la distribución porcentual por género. Concretamente, se aprecia que en todos los dominios y medios las emociones dominantes son las positivas, salvo en uno de ellos, sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre, en el que los porcentajes de emociones positivas y negativas están igualados (43.75% en cada caso). En el dominio psicomotriz en el medio terrestre todas las emociones dominantes son positivas (100%), sin embargo, en el medio acuático aparece un 6.25% de emociones dominantes negativas, en niñas. En el dominio sociomotriz de colaboración también las emociones dominantes son positivas, no apareciendo en ningún medio emociones dominantes negativas. En el caso del dominio sociomotriz con oposición sí que aparecen emociones dominantes positivas y negativas, siendo mayor el porcentaje de las primeras en el medio terrestre (93.75) con relación al medio acuático (50%). El porcentaje de emociones dominantes negativas es superior en niños en ambos medios. El dominio sociomotriz de colaboración con oposición también muestra la aparición de emociones dominantes positivas y negativas, siendo el porcentaje mayor de las negativas en el medio

terrestre. El porcentaje de emociones dominantes negativas es superior en niños en ambos medios, destacando que en el medio acuático todas las niñas expresan una emoción dominante positiva.

Tabla 40
Porcentaje de las emociones dominantes concretas

PSICOMOTRIZ TERRESTRE				PSICOMOTRIZ ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
+Alegría	62.50	18.75	43.75	+Alegría	43.75	18.75	25
+Felicidad	25	6.25	18.75	+Felicidad	25	0	25
+Humor	12.50	12.50	0	-Miedo	6.25	0	6.25
NS/NC	0	0	0	NS/NC	25	18.75	6.25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
+Alegría	18.75	12.50	6.25	+Alegría	12.50	6.25	6.25
+Felicidad	12.50	0	12.50	+Felicidad	25	6.25	18.75
+Humor	43.75	18.75	25	+Humor	50	18.75	31.25
NS/NC	25	6.25	18.75	NS/NC	12.50	6.25	6.25
SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
+Alegría	12.5	6.25	6.25	+Alegría	31.25	6.25	25
+Felicidad	12.5	0	12.50	+Afecto	12.50	6.25	6.25
+Humor	68.75	25	43.75	+Humor	6.25	0	6.25
NS/NC	0	0	0	NS/NC	37.50	18.75	18.75
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
+Alegría	25	0	25	+Alegría	25	0	25
+Felicidad	6.25	0	6.25	+Afecto	18.75	0	18.75
+Humor	12.50	0	12.50	+Humor	6.25	0	6.25
-Ira	25	18.75	6.25	-Ira	25	25	0
-Rechazo	12.50	6.25	6.25				
NS/NC	18.75	12.50	6.25	NS/NC	25	12.50	12.50

NS/NC: No sabe / no contesta

En la tabla 40 se pueden ver reflejados los porcentajes de las emociones dominantes concretas, apreciando que las emociones dominantes mayoritarias son las positivas de alegría, en tres de las ocho sesiones: dominio psicomotriz terrestre (62.50%) y acuático (43.75%) y sociomotriz con oposición acuático (31.25%); y de humor, en otras tres sesiones: sociomotriz de colaboración terrestre (43.75%) y acuático (50%) y sociomotriz con oposición terrestre (68.75%). Son en las dos sesiones restantes, en los dominios de colaboración con oposición, tanto terrestre como acuático, donde el porcentaje mayor de las emociones dominantes positivas y negativas expresadas es similar, con un 25% tanto en la de alegría como en la de ira.

Teniendo en cuenta la perspectiva de género, en el dominio psicomotriz terrestre la emoción dominante en las niñas es la alegría (43%), al igual que en los niños (18.75%), si bien la segunda en términos porcentuales son la felicidad (18.75%) en las niñas y el humor (12.50%) en los niños. Solo en un caso, una niña (6.25%) expresó

que su emoción dominante en este dominio en el medio acuático fue el miedo. En el dominio sociomotriz de colaboración, en ambos medios la emoción dominante tanto para los niños como para las niñas fue el humor. En el caso del dominio sociomotriz con oposición, en el medio terrestre el humor fue la emoción dominante en niños y niñas; no obstante, en el medio acuático en las niñas fue la alegría (25%), mientras que en los niños la alegría y el afecto se manifestaron en la misma medida (6,25%). En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición, las niñas aglutinan las emociones positivas, entre las que predomina la alegría en ambos medios (25%); mientras que los niños muestran solo emociones negativas, sobre todo ira (18,75% y 25%, respectivamente en los medios terrestre y acuático).

Tabla 41
Presencia porcentual de LI y LE en la vivencia subjetiva en dibujos

PSICOMOTRIZ TERRESTRE				PSICOMOTRIZ ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	31.25	18.75	12.50	LI	31.25	18.75	12.50
LE	0	0	0	LE	0	0	0
LI+LE	68.75	18.75	50	LI+LE	43.75	12.50	31.25
NS/NC	0	0	0	NS/NC	25	18.75	6.25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	37.50	18.75	18.75	LI	25	25	0
LE	0	0	0	LE	0	0	0
LI+LE	37.50	12.50	25	LI+LE	62.50	6.25	56.25
NS/NC	25	6.25	18.75	NS/NC	12.50	6.25	6.25
SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	18.75	18.75	0	LI	18.75	6.25	12.50
LE	0	0	0	LE	0	0	0
LI+LE	81.25	18.75	62.50	LI+LE	31.25	6.25	25
NS/NC	0	0	0	NS/NC	25	18.75	6.25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	18.75	6.25	12.50	LI	0	0	0
LE	18.75	6.25	12.50	LE	6.25	6.25	0
LI+LE	25	0	25	LI+LE	43.75	0	43.75
NS/NC	37.50	25	12.50	NS/NC	50	31.24	18.75

LI: Lógica interna. LE: Lógica externa. NS/NC: No sabe / no contesta

En la tabla 41, los alumnos aludieron en sus dibujos mayoritariamente a la combinación de elementos de lógica interna (LI) y lógica externa (LE) en todos los dominios y medios, salvo en el sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, en el que se refirieron con el mismo porcentaje tanto a la LI en solitario como a la combinación LI+LE. En función del género, se aprecia que las niñas aludieron siempre más en sus dibujos a elementos combinados de ambas lógicas.

Tabla 42

Presencia porcentual de LI y LE en la vivencia subjetiva en comentarios

PSICOMOTRIZ TERRESTRE				PSICOMOTRIZ ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	25	18.75	6.25	LI	6.25	0	6.25
LE	50	6.25	43.75	LE	37.50	18.75	18.75
LI+LE	25	12.50	12.50	LI+LE	31.25	0	31.25
NS/NC	0	0	0	NS/NC	25	18.75	6.25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	18.75	6.25	12.50	LI	12.50	12.50	0
LE	25	6.25	18.75	LE	25	6.25	18.75
LI+LE	31.25	12.50	18.75	LI+LE	50	12.50	37.50
NS/NC	25	6.25	18.75	NS/NC	12.50	6.25	6.25
SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	37.5	18.75	18.75	LI	12.50	12.50	0
LE	43.75	12.50	31.25	LE	37.50	18.75	18.75
LI+LE	18.75	6.25	12.50	LI+LE	18.75	0	18.75
NS/NC	0	0	0	NS/NC	31.25	6.25	25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE				SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)		%	Niños (%)	Niñas (%)
LI	25	0	25	LI	31.25	12.50	18.75
LE	43.75	25	18.75	LE	37.50	12.50	25
LI+LE	18.75	6.25	12.50	LI+LE	6.25	0	6.25
NS/NC	12.50	6.25	6.25	NS/NC	25	12.50	12.50

LI: Lógica interna. LE: Lógica externa. NS/NC: No sabe / no contesta

Los alumnos, tal y como se muestra en la tabla 42, aludieron en sus comentarios mayoritariamente a la LE en siete de las ocho sesiones, solamente en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático dominaron las referencias a la combinación de elementos de LI y LE. Según el género, se aprecia que las niñas evidencian más en sus comentarios elementos de la LE, en el dominio psicomotriz en ambos medios, en el sociomotriz con oposición en el medio terrestre y en el de colaboración con oposición en ambos medios; solamente es en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático donde la mayoría de las referencias son de la combinación LI+LE, y en el resto de dominios hay un equilibrio en los porcentajes.

La tabla 43 muestra la presencia de alusiones en los dibujos a aspectos concretos tanto de LI como de LE, en todos y cada uno de los dominios y medios que han sido objeto de análisis.

Tabla 43

Porcentaje de la presencia de aspectos concretos de LI y LE en la vivencia subjetiva en dibujos

PSICOMOTRIZ TERRESTRE			PSICOMOTRIZ ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	68.75	25	43.75	56.25	18.75	37.50
Tiempo I	0	0	0	0	0	0
Espacio I	87.50	25	62.50	81.25	31.25	50
Relación I	93.75	31.25	62.50	25	12.50	12.50
Material I	87.50	31.25	56.25	68.75	12.50	56.25
Tiempo E	0	0	0	12.50	6.25	6.25
Espacio E	6.25	0	6.25	0	0	0
Material E	12.50	0	12.50	12.50	0	12.50
Relación E	0	0	0	0	0	0
Personas E	68.75	18.75	50	43.75	6.25	37.50
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	56.25	25	31.25	81.25	31.25	50
Tiempo I	0	0	0	0	0	0
Espacio I	43.75	25	18.75	81.25	31.25	50
Relación I	75	31.25	43.75	81.25	25	56.25
Material I	75	31.25	43.75	87.50	31.25	56.25
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	6.25	6.25	0	0	0	0
Material E	12.50	0	12.50	31.25	0	31.25
Relación E	0	0	0	0	0	0
Personas E	25	6.25	18.75	50	6.25	43.75
SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	75	31.25	43.75	37.50	12.50	25
Tiempo I	0	0	0	0	0	0
Espacio I	100	37.50	62.50	37.50	6.25	31.25
Relación I	100	37.50	62.50	43.75	12.50	31.25
Material I	6.25	0	6.25	43.75	12.50	31.25
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	6.25	0	6.25	0	0	0
Material E	6.25	0	6.25	12.50	0	12.50
Relación E	0	0	0	0	0	0
Personas E	81.25	18.75	62.50	31.25	6.25	25
SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO			
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	18.75	0	18.75	6.25	0	6.25
Tiempo I	0	0	0	6.25	0	6.25
Espacio I	43.75	6.25	37.50	31.25	0	31.25
Relación I	37.50	0	37.50	37.50	0	37.50
Material I	37.50	0	37.50	37.50	0	37.50
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	12.50	6.25	6.25	0	0	0
Material E	12.50	0	12.50	18.75	0	18.75
Relación E	0	0	0	0	0	0
Personas E	43.75	6.25	37.50	50	6.25	43.75

I: Lógica interna. E: Lógica externa.

En el dominio psicomotriz en el medio terrestre se identifican sobre todo alusiones a las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI, mientras que se hace referencia de la LE sobre todo a las Personas. Tanto niños como niñas hacen alusión simultáneamente a esos rasgos, si bien las niñas también hacen alusión al Espacio y Material de la LE, tal y como muestran las figuras 1 y 2.



Figura 1. Dibujo de niño 8 sobre dominio psicomotriz terrestre (Alegría - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E)

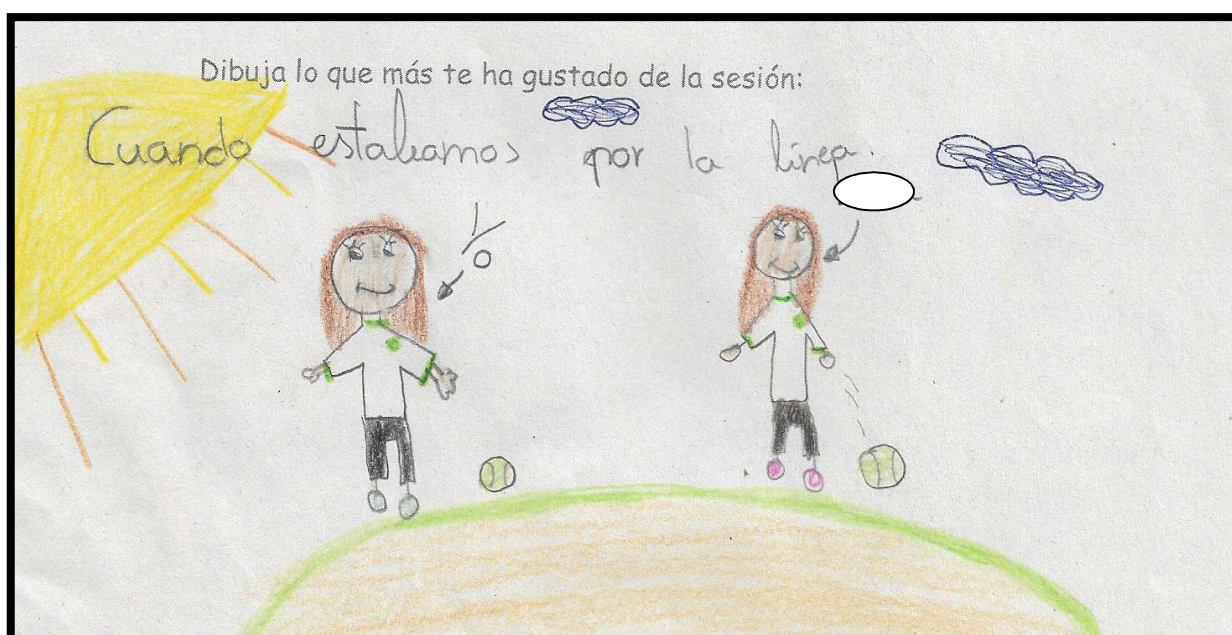


Figura 2. Dibujo de niña 11 sobre dominio psicomotriz terrestre (Alegría - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E, Material E y Personas E)

En el dominio psicomotriz en el medio acuático se identifican sobre todo alusiones a las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI, mientras que se hace referencia de la LE sobre todo a los rasgos Tiempo y Personas. Tanto niños como niñas hacen alusión simultáneamente a esos rasgos, si bien las niñas también hacen alusión al Material de la LE, tal y como muestran las figuras 3 y 4.

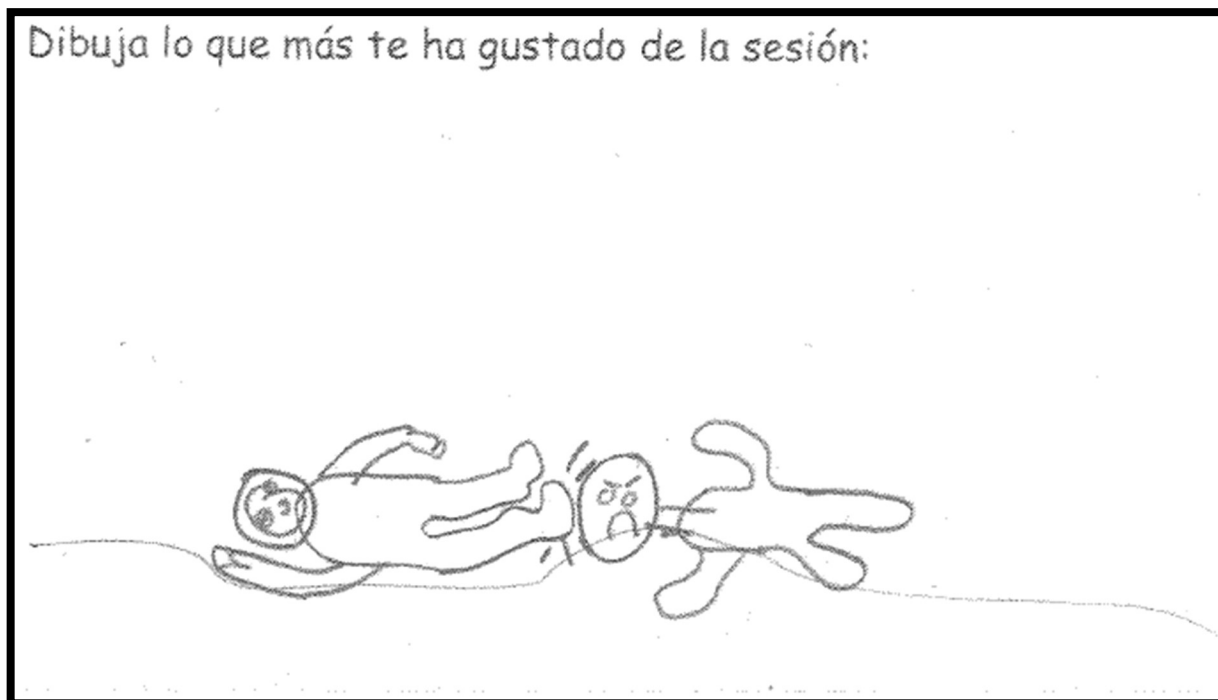


Figura 3. Dibujo de niño 16 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Alegria - Reglas I, Espacio I, Material I y Personas E)

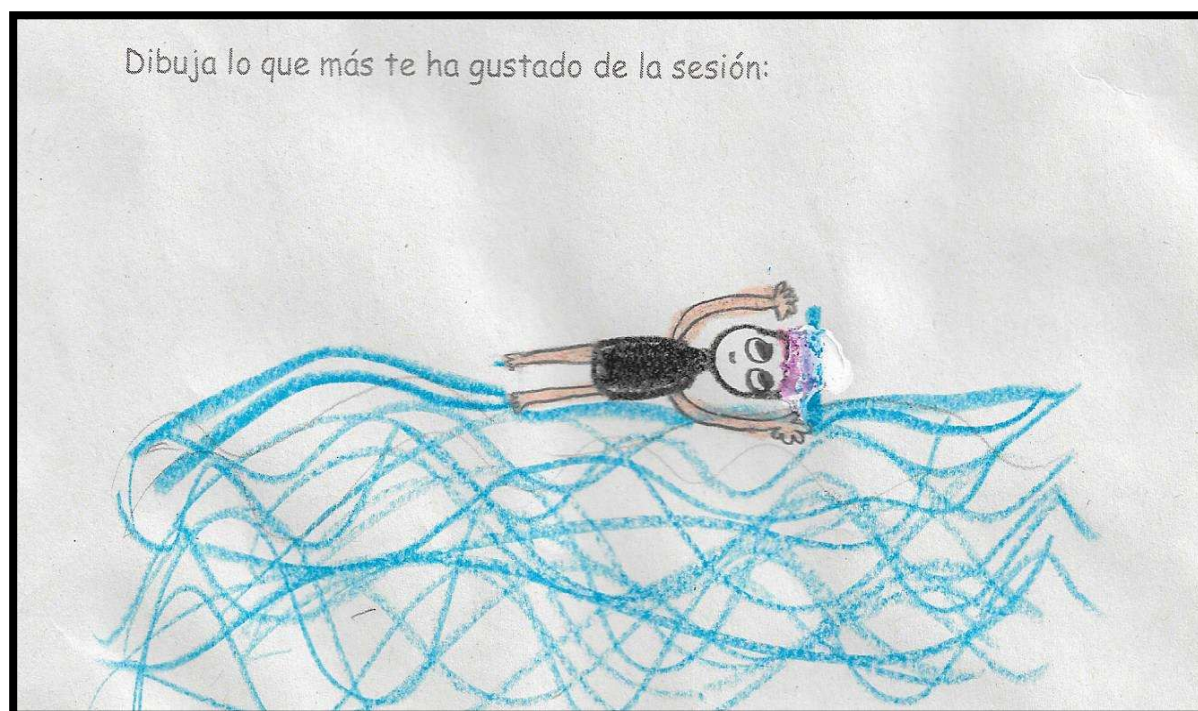


Figura 4. Dibujo de niña 12 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Material I y Material E y Personas E)

La figura 5 muestra un dibujo representativo de una emoción dominante negativa, aunque con alusión solo a dos rasgos de la LI.

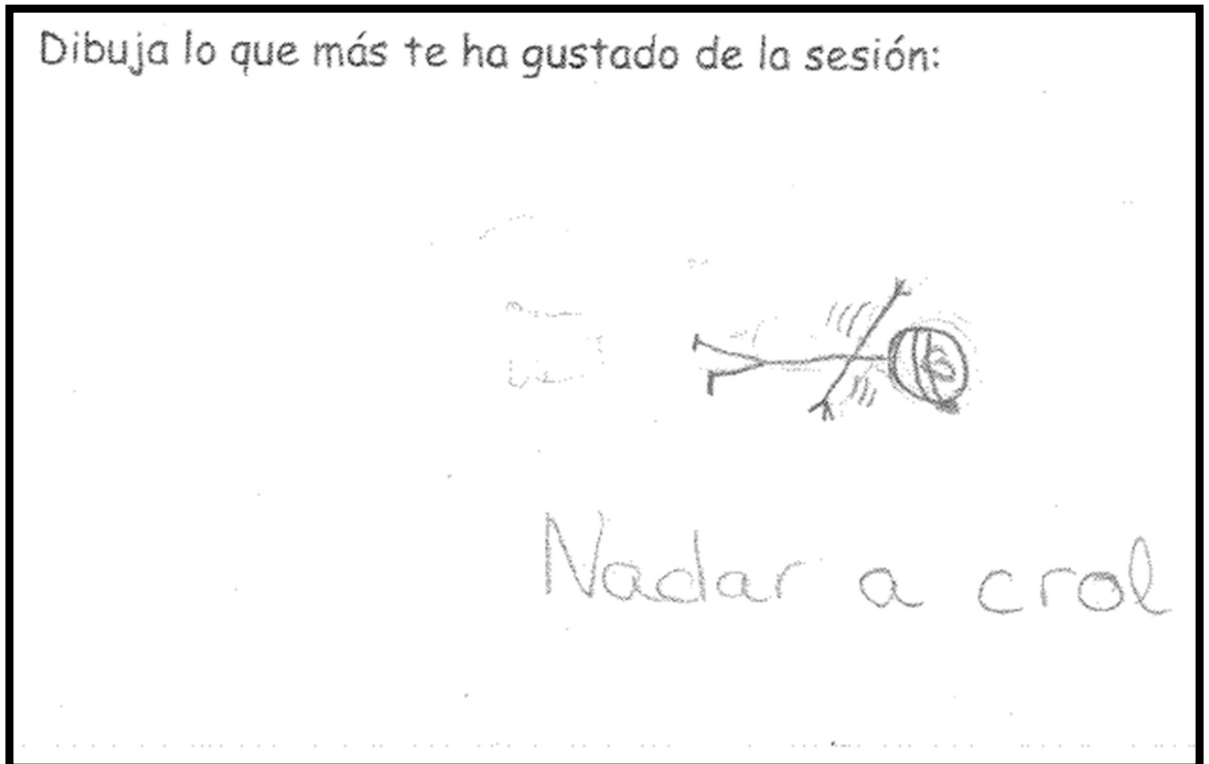


Figura 5. Dibujo de niña 5 sobre dominio psicomotriz medio acuático (Miedo - Reglas I y Material I)

En el dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre se identifican sobre todo alusiones a las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI, mientras que se hace referencia de la LE sobre todo a los rasgos Material, Tiempo y Personas. Niños y niñas hacen alusión a esos rasgos, no obstante, los niños también lo hacen al rasgo Espacio (LE) y las niñas al de Material (LE). En las figuras 6 y 7 se presentan dibujos representativos.

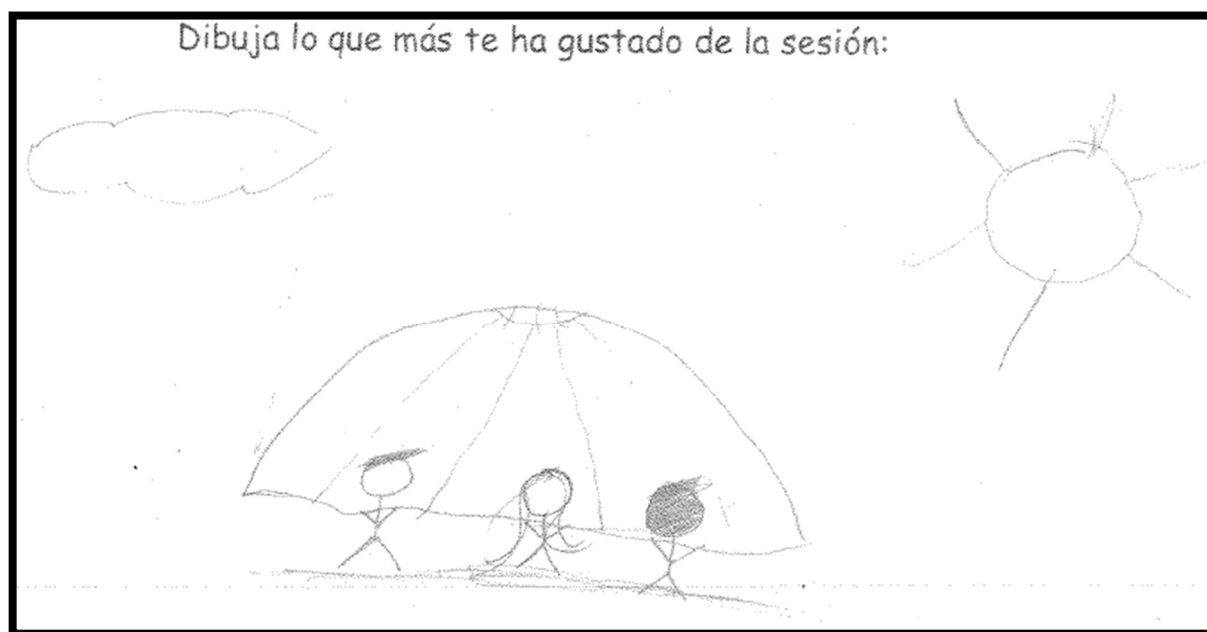


Figura 6. Dibujo de niño 15 sobre dominio sociomotriz de colaboración medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E)

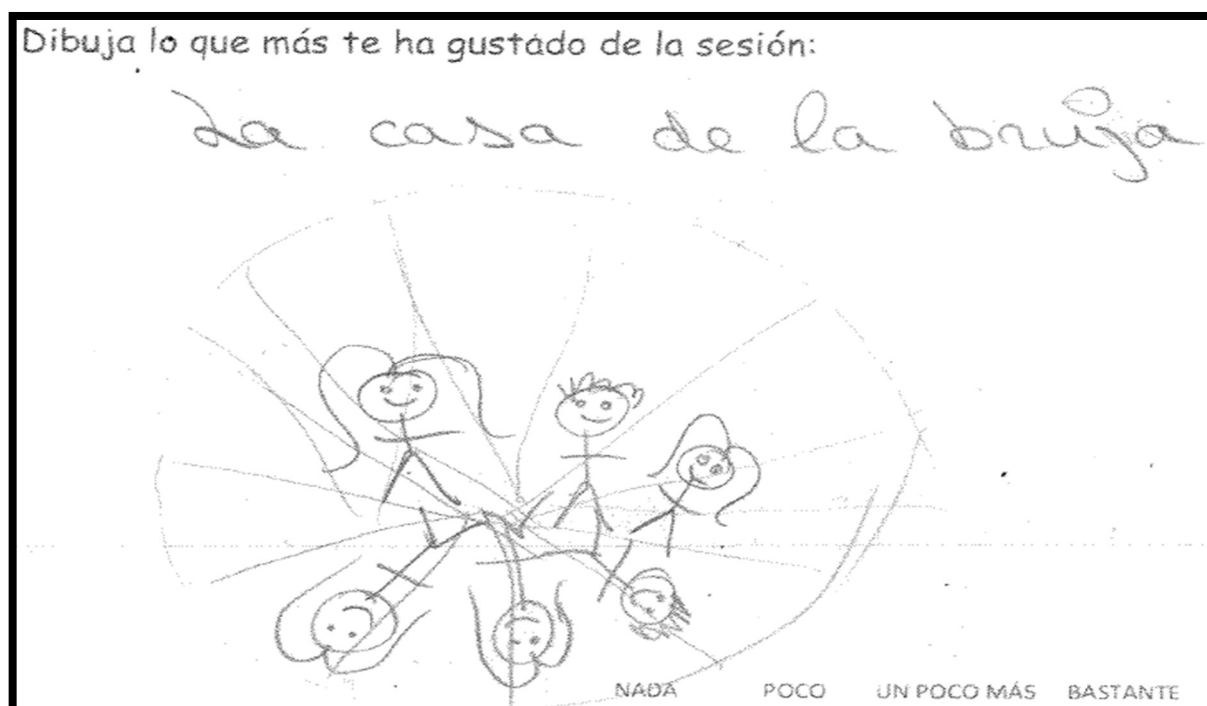


Figura 7. Dibujo de niña 9 sobre dominio sociomotriz de colaboración medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E)

El dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático también dio pie a dibujos con presencia de variados rasgos: Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI; y Material y Personas de la LE (con dibujos representativos en las figuras 8 y 9). Por género, la única diferencia radica en la alusión exclusivamente por parte de las niñas al Material de la LE.



Figura 8. Dibujo de niño 8 sobre dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Personas E)

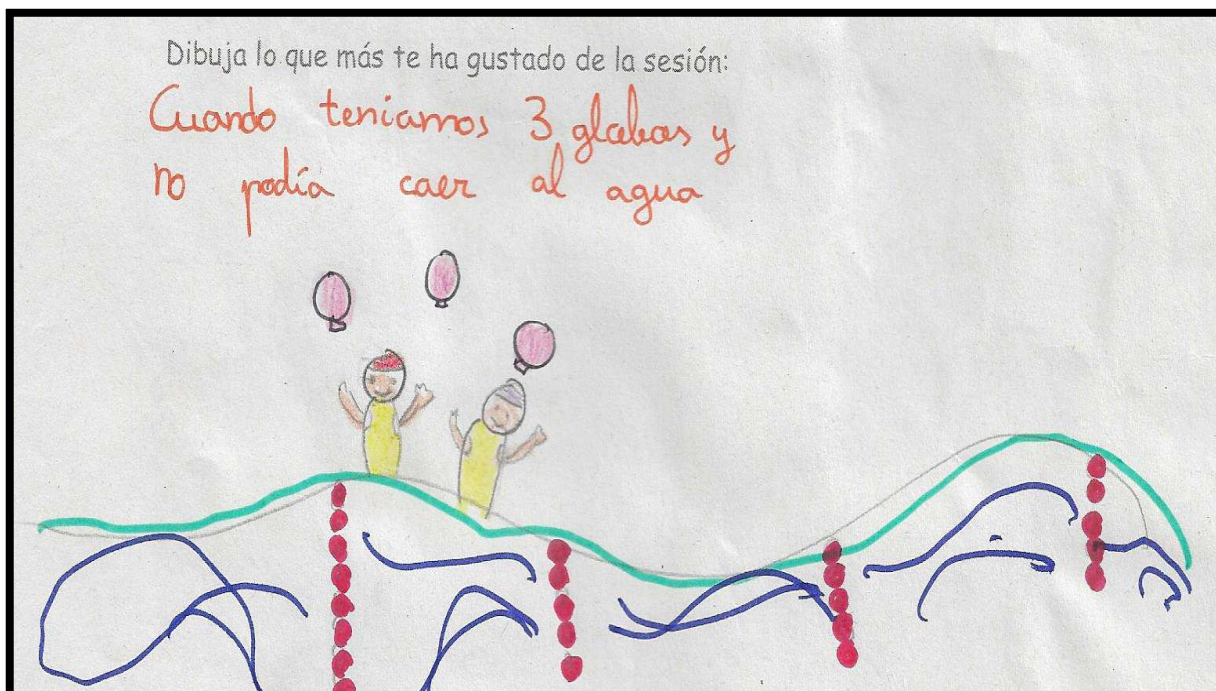


Figura 9. Dibujo de niña 11 sobre dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático (Felicidad - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E)

En el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre se identifican sobre todo alusiones a las Reglas, Espacio y Relación de la LI y Personas de la LE, tanto en niños como en niñas (ver figuras 10 y 11). A su vez, las niñas hacen alusión también al Material de la LI y al Espacio y Material de la LE.



Figura 10. Dibujo de niño sobre dominio sociomotriz con oposición en medio terrestre 7 (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I)



Figura 11. Dibujo de niña 11 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio terrestre (Felicidad - Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E, Material E y Personas E)

En el dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático se identifican sobre todo alusiones a las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI y personas de la LE, tanto en niños como en niñas (ver dibujos representativos en las figuras 12 y 13). A su vez, solo las niñas hacen alusión también al Material de la LE.

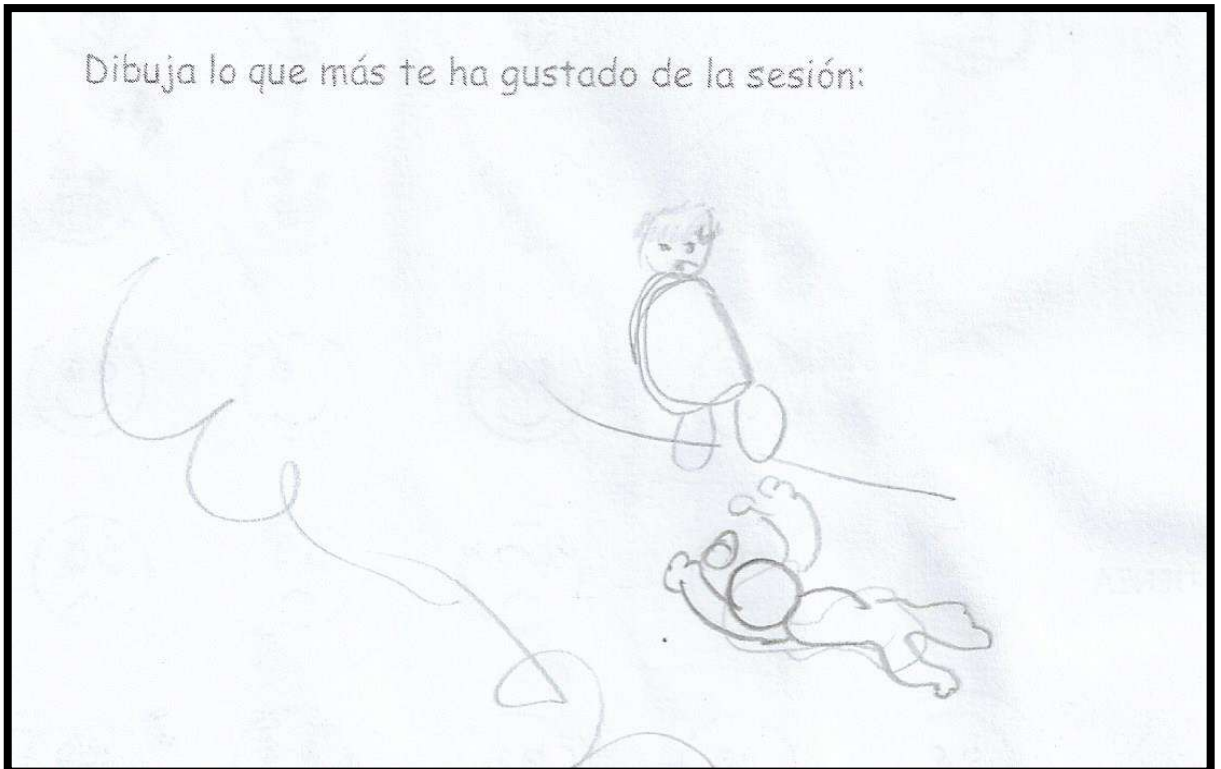


Figura 12. Dibujo de niño 3 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio acuático (Afecto - Reglas I, Espacio I, Relación I y Material I)



Figura 13. Dibujo de niña 4 sobre dominio sociomotriz con oposición en medio acuático (Afecto - Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E)

En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre los dibujos muestran alusiones a los rasgos de Espacio de la LI, y a Espacio y Personas de la LE, por parte de niños y niñas. Sin embargo, por género, las niñas aluden en sus representaciones gráficas también a los rasgos de Reglas, Relación y Material de la LI y al Material de la LE. Las figuras 14 y 15 dan muestra de ello.



Figura 14. Dibujo de niño 16 sobre dominio de colaboración con oposición en medio terrestre (Rechazo - Espacio E y Personas E)



Figura 15. Dibujo de niña 14 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio terrestre (Humor - Reglas I, Espacio I, Relación I, Material I y Espacio E y Personas E)

El dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático provocó emociones en el alumnado, que a su vez reflejaron en sus dibujos, de forma que la mayoría de los niños mostraron sus emociones dominantes negativas expresando que el dibujo quedaba en blanco por ello, sólo uno de ellos (6.25%) aludió al rasgo Personas de la LE (figura 16). Las niñas mostraron en sus dibujos una riqueza de rasgos: todos los de la LI y Material y Personas de la LE (figura 17, como ejemplo representativo de ello).

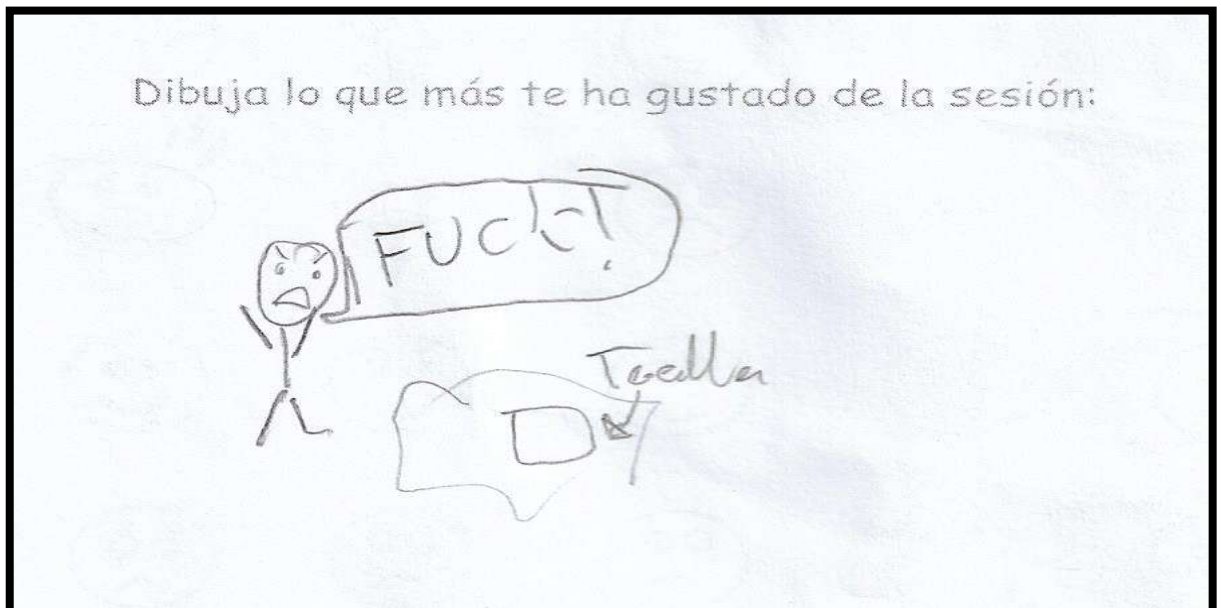


Figura 16. Dibujo de niño 16 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio acuático (Ira - Personas E)

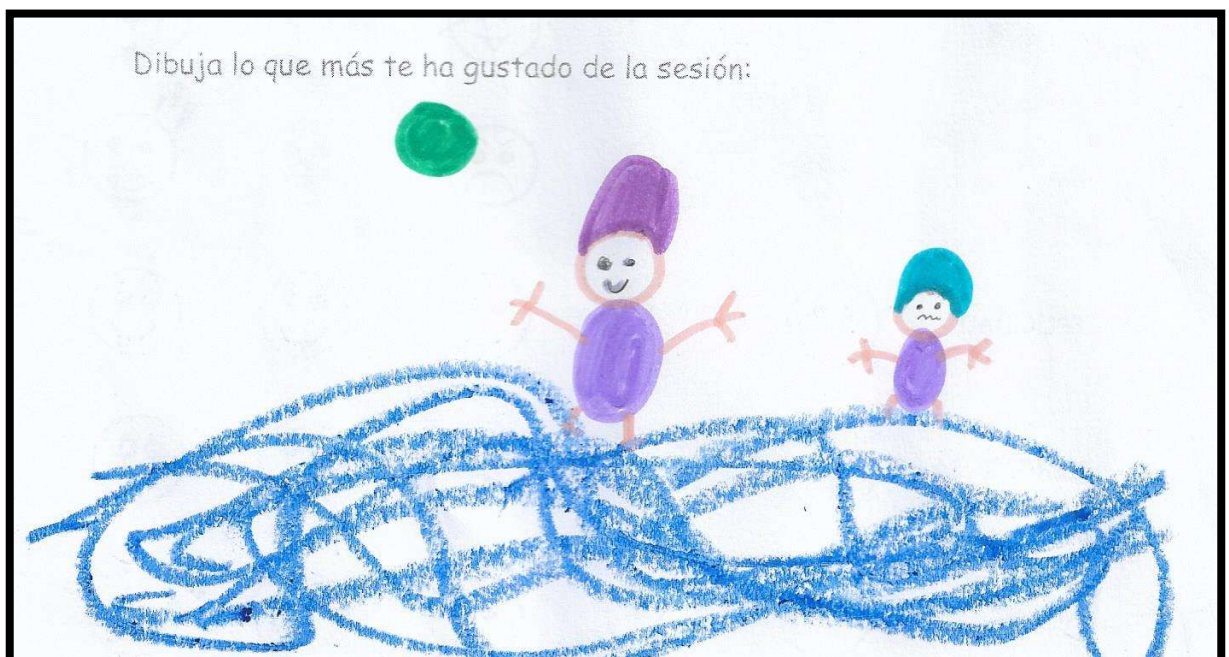


Figura 17. Dibujo de niña 12 sobre dominio sociomotriz de colaboración con oposición en medio acuático (Felicidad - Espacio I, Relación I, Material I y Material E y Personas E)

En la tabla 44 se muestra la presencia de alusiones en los comentarios de alumnos y alumnas a aspectos concretos tanto de LI como de LE, en todos los dominios y medios.

En los comentarios relativos al dominio psicomotriz en el medio terrestre hubo alusiones sobre todo a las Reglas (LI) y a las Personas (LE). Por ejemplo: “porque me gustaba el juego y porque me han contado algún chiste” (niño 8 - Felicidad - Reglas I y Personas E). En menor medida, niños y niñas también se refirieron al rasgo Tiempo (LI), aunque también los niños comentaron sobre los rasgos de Relación y Material (LI) y las niñas sobre el rasgo Relación (LE), como la niña 6: “me han gustado todas las pruebas y me lo he pasado bien” (Felicidad - Reglas I y Relación E).

Por su parte, en los comentarios relativos al dominio psicomotriz en el medio acuático hubo alusiones sobre todo a la Relación y a las personas, ambas relativas a la LE. Por ejemplo: “me he alegrado durante un breve momento” (niño 3 - Alegría - Personas E). Por género, solamente las niñas se refirieron al Espacio (25%), y aunque en menor medida, a las Reglas, la Relación y las Personas, todos ellos rasgos de LI. Por ejemplo, los comentarios de la niña 6: “me ha gustado nadar con la tabla en la cabeza” (Alegría - Espacio I, Material I y Personas E) y la niña 5: “tragaba demasiada agua y no paraba de recibir patadas” (Miedo - Relación I y Personas E).

En los comentarios relativos al dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre hubo alusiones sobre todo a las Reglas, Espacio y Material (LI) y al Tiempo y a las Personas (LE). Por ejemplo, el niño 15 comentó: “hemos jugado con un paracaídas y era muy chulo” (Humor - Reglas I, Material I y Personas E); o la niña 1 indicó: “me ha encantado el paracaídas” (Felicidad - Reglas I, Material I y Personas E). Solamente en el caso de las niñas se hizo alusión al rasgo de Relación (LE), un 6,25%.

Tabla 44

Porcentaje de la presencia de aspectos concretos de LI y LE en la vivencia subjetiva en comentarios

	PSICOMOTRIZ TERRESTRE			PSICOMOTRIZ ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	31.25	18.75	12.50	6.25	0	6.25
Tiempo I	12.50	6.25	6.25	0	0	0
Espacio I	0	0	0	25	0	25
Relación I	12.50	12.50	0	6.25	0	6.25
Material I	6.25	6.25	0	6.25	0	6.25
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	0	0	0	0	0	0
Material E	0	0	0	0	0	0
Relación E	31.25	0	31.25	25	6.25	18.75
Personas E	56.25	18.75	37.50	56.25	12.50	43.75
	SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	43.75	18.75	25	50	12.50	37.50
Tiempo I	0	0	0	0	0	0
Espacio I	12.50	6.25	6.25	12.50	12.50	0
Relación I	0	0	0	12.50	12.50	0
Material I	31.25	25	6.25	31.25	25	6.25
Tiempo E	12.50	6.25	6.25	6.25	0	6.25
Espacio E	0	0	0	0	0	0
Material E	0	0	0	0	0	0
Relación E	6.25	0	6.25	6.25	0	6.25
Personas E	50	12.50	37.50	75	18.75	56.25
	SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ CON OPOSICIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	31.25	18.75	12.50	12.50	12.50	0
Tiempo I	12.50	0	12.50	12.50	0	12.50
Espacio I	18.75	6.25	12.50	0	0	0
Relación I	6.25	0	6.25	6.25	0	6.25
Material I	6.25	6.25	0	12.50	0	12.50
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	0	0	0	0	0	0
Material E	0	0	0	0	0	0
Relación E	12.50	0	12.50	6.25	0	6.25
Personas E	50	18.75	31.25	50	18.75	31.25
	SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN TERRESTRE			SOCIOMOTRIZ DE COLABORACIÓN CON OPOSICIÓN ACUÁTICO		
	%	Niños (%)	Niñas (%)	%	Niños (%)	Niñas (%)
Reglas I	18.75	0	18.75	12.50	6.25	6.25
Tiempo I	12.50	0	12.50	31.25	6.25	25
Espacio I	0	0	0	6.25	6.25	0
Relación I	12.50	0	12.50	0	0	0
Material I	18.75	6.25	12.50	6.25	0	6.25
Tiempo E	0	0	0	0	0	0
Espacio E	0	0	0	0	0	0
Material E	0	0	0	0	0	0
Relación E	6.25	6.25	0	6.25	0	6.25
Personas E	56.25	25	31.25	37.50	12.50	25

I: Lógica interna. E: Lógica externa.

Los comentarios relativos al dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático aludieron sobre todo a las Reglas y Material (LI) y a las Personas (LE). Por ejemplo, el niño 15 comentó: *“hemos jugado a que no caiga el globo al agua, aunque trago mucha agua”* (Humor - Reglas I, Espacio I, Material I y Personas E); o la niña 9 indicó: *“me ha gustado mucho el juego y me hacía mucha gracia cuando teníamos que darle al globo”* (Humor - Reglas I, Material I y Personas E). A su vez, solamente los niños hicieron alusión al Espacio y la Relación (LI) y por otra parte solamente las niñas al Tiempo y a la Relación (LE).

Como en el caso anterior, el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre dio lugar a comentarios que aludieron sobre todo a las Reglas y Espacio (LI) y a las Personas (LE). Por ejemplo, el niño 3 comentó: “*el juego de los pañuelos me ha parecido gracioso*” (Humor - Reglas I y Material I) y el niño 16: “*nos hemos reído mucho*” (Humor – Personas E). A su vez, en cuanto al género, solamente los niños hicieron alusión al Material (LI) y solamente las niñas al Tiempo y Relación (LI) y a la Relación (LE), como la niña 13, que comentó: “*me reía cuando le metía la cabeza para sacar ventaja*” (Humor - Tiempo I y Espacio I).

Los comentarios relativos al dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático coincidieron en niños y niñas al aludir a las Personas (LE). Por ejemplo, la niña 10 comentó: “*cuando tenía la pelota estaba alegre*” (Alegría – Tiempo I, Material I y Personas E). A su vez, solamente los niños hicieron alusión a las Reglas (LI), como el niño 3: “*la actividad me ha gustado bastante*” (Afecto - Reglas I); y solamente las niñas al Tiempo, Relación y Material (LI) y Relación (LE).

En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre los comentarios aludieron sobre todo al Material (LI) y a las Personas (LE). Por ejemplo, el niño 7 reflejó: “*el árbitro le daba todo el rato el balón a las chicas*” (Ira - Material I y Personas E) y la niña 6: “*no me pasaban la pelota*” (Rechazo - Relación I, Material I y Personas E). A su vez, solamente las niñas hicieron alusión a Reglas, Tiempo y Relación (LI), como la niña 12: “*teníamos siempre la pelota*” (Alegría – Tiempo I, Relación I y Material I); y por otra parte solamente los niños al rasgo Relación (LE).

Finalmente, los comentarios relativos al dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático aludieron sobre todo a las Reglas y Tiempo (LI) y a las Personas (LE). Por ejemplo, la niña 12: “*hemos ganado y el juego ha estado chulo*” (Felicidad – Reglas I y Tiempo I) y el niño 3: “*parecía que el árbitro iba con las chicas en el juego de pasarse el balón y además se me ha mojado el papel*” (Ira - Reglas I y Espacio I). A su vez, solamente los niños hicieron alusión al Espacio (LI) y por otra parte solamente las niñas al Material (LI) y a la Relación (LE).

OBJETIVO 5

Los datos del análisis estadístico de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, desde la perspectiva de género, son (ver tablas 45 y 46).

Tabla 45

Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física desde la perspectiva de género

Estadísticos de grupo					
	Género	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	3,50	0,926	0,327
	Niña	10	3,75	0,707	0,250
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	1,13	0,354	0,125
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	2,75	1,488	0,526
	Niña	10	2,75	0,707	0,250
Ira psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	1,13	0,354	0,125
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	3,00	0,756	0,267
	Niña	10	3,38	1,302	0,460
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	1,38	0,744	0,263
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,13	0,354	0,125
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	2,25	0,707	0,250
	Niña	10	3,13	1,246	0,441
Alegría psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	2,00	0,535	0,189
	Niña	10	2,50	1,309	0,463
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,50	0,535	0,189
	Niña	10	2,38	0,916	0,324
Ira psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,13	0,354	0,125
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,75	0,886	0,313
	Niña	10	2,63	1,302	0,460
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Miedo psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,13	0,354	0,125
Afecto psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	1,25	0,463	0,164
	Niña	10	1,63	1,061	0,375
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	4,00	0,926	0,327
	Niña	10	4,25	0,707	0,250
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	3,63	0,916	0,324
	Niña	10	4,75	0,463	0,164
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	3,13	0,991	0,350
	Niña	10	4,63	0,518	0,183
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	1,13	0,354	0,125
	Niña	10	1,25	0,463	0,164
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	1,88	1,126	0,398
	Niña	10	4,13	0,835	0,295
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	3,13	1,458	0,515
	Niña	10	4,63	0,518	0,183
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,13	0,354	0,125
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	3,00	1,309	0,463
	Niña	10	4,25	1,389	0,491
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	3,38	1,188	0,420
	Niña	10	4,38	0,916	0,324
	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000

Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	2,00	0,756	0,267
	Niña	10	3,75	1,488	0,526
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	3,00	0,926	0,327
	Niña	10	4,00	0,535	0,189
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	3,38	1,061	0,375
	Niña	10	4,50	0,756	0,267
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	2,88	1,553	0,549
	Niña	10	4,13	0,991	0,350
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	2,25	1,282	0,453
	Niña	10	2,88	1,727	0,611
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,88	1,356	0,479
	Niña	10	3,75	0,707	0,250
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,75	1,165	0,412
	Niña	10	2,50	1,195	0,423
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,88	1,356	0,479
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,75	1,165	0,412
	Niña	10	2,13	1,246	0,441
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,88	0,835	0,295
	Niña	10	3,13	0,641	0,227
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	2,25	1,581	0,559
	Niña	10	3,50	1,195	0,423
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	0,000	0,000
	Niña	10	1,38	0,744	0,263
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,75	1,165	0,412
	Niña	10	2,63	1,061	0,375
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	3,25	1,982	0,701
	Niña	10	1,50	1,414	0,500
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	2,00	1,309	0,463
	Niña	10	3,50	1,309	0,463
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,25	0,707	0,250
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	1,25	0,463	0,164
	Niña	10	2,38	1,506	0,532
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,50	1,069	0,378
	Niña	10	3,63	0,518	0,183
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,50	0,535	0,189
	Niña	10	1,25	0,707	0,250
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,25	0,707	0,250
	Niña	10	3,00	0,926	0,327
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	3,75	1,832	0,648
	Niña	10	1,00	0,000	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,50	1,069	0,378
	Niña	10	3,13	0,991	0,350
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,00	,000(a)	0,000
	Niña	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	1,13	0,354	0,125
	Niña	10	2,13	1,246	0,441

a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

b. No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

En la tabla 46 se encuentran diferencias significativas de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, desde la perspectiva de género, en la emoción “humor” en las situaciones psicomotrices en el medio acuático ($p < 0,040$); en las emociones “humor” ($p < 0,009$), “felicidad” ($p < 0,004$) y “afecto” ($p < 0,003$) en las situaciones sociomotrices de colaboración en el medio terrestre; en las emociones “humor” ($p < 0,021$), “alegría” ($p < 0,015$) y “afecto” ($p < 0,017$) en las situaciones sociomotrices de colaboración en el medio acuático; en las emociones “humor” ($p < 0,032$) y “alegría” ($p < 0,027$) en las situaciones sociomotrices con oposición en el medio terrestre; en las emociones “afecto” ($p < 0,009$) y “alegría” ($p < 0,009$) en las situaciones sociomotrices con oposición en el medio acuático; y, en las emociones “alegría” ($p < 0,003$), “humor” ($p < 0,002$), “ira” ($p < 0,003$), “felicidad” ($p < 0,003$) y “afecto” ($p < 0,014$) en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición en el medio acuático.

Tabla 46

Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física desde la perspectiva de género

	Estadísticos de contraste b				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	27,000	63,000	-0,565	0,572	,645(a)
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Humor psicomotriz en el medio terrestre	31,000	67,000	-0,109	0,913	,959(a)
Ira psicomotriz en el medio terrestre	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	27,000	63,000	-0,546	0,585	,645(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	24,000	60,000	-1,461	0,144	,442(a)
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	17,000	53,000	-1,646	0,100	,130(a)
Alegría psicomotriz en el medio acuático	27,500	63,500	-0,575	0,565	,645(a)
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor psicomotriz en el medio acuático	14,000	50,000	-2,056	0,040	,065(a)
Ira psicomotriz en el medio acuático	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	19,000	55,000	-1,429	0,153	,195(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo psicomotriz en el medio acuático	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Afecto psicomotriz en el medio acuático	27,000	63,000	-0,645	0,519	,645(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	27,000	63,000	-0,559	0,576	,645(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	9,000	45,000	-2,598	0,009	,015(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	6,000	42,000	-2,907	0,004	,005(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	28,000	64,000	-0,620	0,535	,721(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	4,500	40,500	-2,952	0,003	,002(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	10,000	46,000	-2,443	0,015	,021(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	11,000	47,000	-2,310	0,021	,028(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)

Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	16,500	52,500	-1,730	0,084	,105(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	10,000	46,000	-2,389	0,017	,021(a)
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	13,000	49,000	-2,215	0,027	,050(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	12,500	48,500	-2,145	0,032	,038(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	16,500	52,500	-1,673	0,094	,105(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	26,000	62,000	-0,649	0,517	,574(a)
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	7,500	43,500	-2,630	0,009	,007(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	20,000	56,000	-1,328	0,184	,234(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	20,000	56,000	-1,852	0,064	,234(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	27,000	63,000	-0,584	0,559	,645(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	8,500	44,500	-2,608	0,009	,010(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	16,000	52,000	-1,713	0,087	,105(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	24,000	60,000	-1,461	0,144	,442(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	19,000	55,000	-1,468	0,142	,195(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	16,500	52,500	-1,908	0,056	,105(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	14,000	50,000	-1,942	0,052	,065(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	28,000	64,000	-1,000	0,317	,721(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	17,000	53,000	-1,752	0,080	,130(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	5,500	41,500	-2,948	0,003	,003(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	22,000	58,000	-1,291	0,197	,328(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	4,000	40,000	-3,100	0,002	,002(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	8,000	44,000	-2,954	0,003	,010(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	7,500	43,500	-2,673	0,008	,007(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	32,000	68,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	11,500	47,500	-2,450	0,014	,028(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: género.

OBJETIVO 6

Los datos obtenidos del análisis estadístico para establecer la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, en base al IMC, son (ver tablas 47 y 48).

Tabla 47

Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física en base al IMC

	Estadísticos de grupo				
	IMC	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,50	0,548	0,224
	IMC Normal	10	3,70	0,949	0,300
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,17	0,408	0,167
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,33	0,816	0,333
	IMC Normal	10	3,00	1,247	0,394
Ira psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,17	0,408	0,167
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,67	1,033	0,422
	IMC Normal	10	2,90	0,994	0,314
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,33	0,816	0,333
	IMC Normal	10	1,10	0,316	0,100
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,10	0,316	0,100
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,83	1,329	0,543
	IMC Normal	10	2,60	0,966	0,306
Alegría psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,50	1,225	0,500
	IMC Normal	10	2,10	0,876	0,277
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,00	0,632	0,258
	IMC Normal	10	1,90	0,994	0,314
Ira psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,10	0,316	0,100
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,17	0,983	0,401
	IMC Normal	10	2,20	1,317	0,416
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Miedo psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,10	0,316	0,100
Afecto psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,50	0,548	0,224
	IMC Normal	10	1,40	0,966	0,306
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	4,17	0,753	0,307
	IMC Normal	10	4,10	0,876	0,277
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	4,00	1,095	0,447
	IMC Normal	10	4,30	0,823	0,260
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,50	0,837	0,342
	IMC Normal	10	4,10	1,197	0,379
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,50	0,548	0,224
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,00	1,265	0,516
	IMC Normal	10	3,00	1,700	0,537
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	3,67	1,506	0,615
	IMC Normal	10	4,00	1,247	0,394
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,17	0,408	0,167
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	3,67	1,506	0,615
	IMC Normal	10	3,60	1,506	0,476
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	3,67	1,211	0,494
	IMC Normal	10	4,00	1,155	0,365
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000

	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,67	1,862	0,760
	IMC Normal	10	3,00	1,247	0,394
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,50	0,837	0,342
	IMC Normal	10	3,50	0,972	0,307
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	4,00	1,265	0,516
	IMC Normal	10	3,90	0,994	0,314
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,17	1,472	0,601
	IMC Normal	10	3,70	1,418	0,448
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	3,17	1,602	0,654
	IMC Normal	10	2,20	1,398	0,442
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,50	1,378	0,563
	IMC Normal	10	3,00	1,491	0,471
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,17	1,169	0,477
	IMC Normal	10	2,10	1,287	0,407
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,50	1,225	0,500
	IMC Normal	10	1,40	0,966	0,306
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,67	1,033	0,422
	IMC Normal	10	2,10	1,287	0,407
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,33	1,033	0,422
	IMC Normal	10	2,60	0,966	0,306
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,67	1,633	0,667
	IMC Normal	10	3,00	1,491	0,471
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,50	0,837	0,342
	IMC Normal	10	1,00	0,000	0,000
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,00	1,095	0,447
	IMC Normal	10	2,30	1,252	0,396
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,00	1,673	0,683
	IMC Normal	10	2,60	2,066	0,653
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	2,00	1,265	0,516
	IMC Normal	10	3,20	1,476	0,467
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,00	0,000	0,000
	IMC Normal	10	1,20	0,632	0,200
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	1,67	0,816	0,333
	IMC Normal	10	1,90	1,449	0,458
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,50	1,225	0,500
	IMC Normal	10	2,60	1,506	0,476
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,50	0,837	0,342
	IMC Normal	10	1,30	0,483	0,153
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,00	0,894	0,365
	IMC Normal	10	2,20	1,398	0,442
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,33	2,066	0,843
	IMC Normal	10	2,40	1,897	0,600
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	2,00	1,095	0,447
	IMC Normal	10	2,50	1,434	0,453
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,00	,000(a)	0,000
	IMC Normal	10	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	1,50	0,548	0,224
	IMC Normal	10	1,70	1,252	0,396

a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

b. No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

En la tabla 48 se encuentran diferencias significativas de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, en base al IMC, en la emoción “miedo” en las situaciones sociomotrices de colaboración en el medio terrestre ($p < 0,016$).

Tabla 48

Estadísticos de contraste b la intensidad en la vivencia emocional según la condición física en base al IMC

Estadísticos de contraste b					
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	25,500	46,500	-0,525	0,600	,635(a)
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	25,000	80,000	-1,291	0,197	,635(a)
Humor psicomotriz en el medio terrestre	20,500	41,500	-1,066	0,286	,313(a)
Ira psicomotriz en el medio terrestre	25,000	80,000	-1,291	0,197	,635(a)
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	17,000	72,000	-1,466	0,143	,181(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	27,500	82,500	-0,471	0,637	,792(a)
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	27,000	48,000	-0,775	0,439	,792(a)
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	27,000	82,000	-0,340	0,734	,792(a)
Alegría psicomotriz en el medio acuático	25,000	80,000	-0,660	0,509	,635(a)
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor psicomotriz en el medio acuático	25,500	80,500	-0,531	0,596	,635(a)
Ira psicomotriz en el medio acuático	27,000	48,000	-0,775	0,439	,792(a)
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	29,000	84,000	-0,114	0,910	,958(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo psicomotriz en el medio acuático	27,000	48,000	-0,775	0,439	,792(a)
Afecto psicomotriz en el medio acuático	22,500	77,500	-1,000	0,317	,428(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	29,000	84,000	-0,115	0,908	,958(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	25,500	46,500	-0,525	0,600	,635(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	17,000	38,000	-1,501	0,133	,181(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	15,000	70,000	-2,402	0,016	,118(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	29,500	50,500	-0,055	0,956	,958(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	26,000	47,000	-0,459	0,646	,713(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	25,000	80,000	-1,291	0,197	,635(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	29,500	84,500	-0,057	0,955	,958(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	25,000	46,000	-0,576	0,564	,635(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	23,000	44,000	-0,785	0,432	,492(a)
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	27,000	82,000	-0,341	0,733	,792(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	23,000	44,000	-0,780	0,435	,492(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	18,500	73,500	-1,284	0,199	,220(a)

Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	24,000	45,000	-0,665	0,506	,562(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	28,000	83,000	-0,229	0,819	,875(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	29,500	50,500	-0,080	0,936	,958(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	24,000	45,000	-0,724	0,469	,562(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	27,000	48,000	-0,344	0,731	,792(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	26,000	47,000	-0,442	0,658	,713(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	20,000	75,000	-1,886	0,059	,313(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	25,500	46,500	-0,525	0,600	,635(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	26,000	47,000	-0,509	0,611	,713(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	16,000	37,000	-1,560	0,119	,147(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	27,000	48,000	-0,775	0,439	,792(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	29,000	84,000	-0,121	0,904	,958(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	26,500	47,500	-0,402	0,688	,713(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	27,500	82,500	-0,333	0,739	,792(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	29,000	50,000	-0,114	0,909	,958(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	29,000	50,000	-0,127	0,899	,958(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	24,500	45,500	-0,620	0,535	,562(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	30,000	85,000	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	28,500	83,500	-0,185	0,853	,875(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: IMC.

OBJETIVO 7

Los datos obtenidos del análisis estadístico para averiguar la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, a partir de la fatiga percibida, son (ver tablas 49 y 50).

Tabla 49

Estadísticos de grupo de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física a partir de la fatiga percibida

Estadísticos de grupo					
	Fatiga	N	Media	Desviación tít.	Error tít. de la media
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,64	0,674	0,203
	Escasa condición física	5	3,60	1,140	0,510
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,09	0,302	0,091

	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,45	1,128	0,340
	Escasa condición física	5	3,40	0,894	0,400
Ira psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,09	0,302	0,091
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,18	0,982	0,296
	Escasa condición física	5	3,20	1,304	0,583
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,18	0,603	0,182
	Escasa condición física	5	1,20	0,447	0,200
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	0,000	0,000
	Escasa condición física	5	1,20	0,447	0,200
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,91	1,136	0,343
	Escasa condición física	5	2,20	0,837	0,374
Alegría psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,09	1,044	0,315
	Escasa condición física	5	2,60	0,894	0,400
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	0,000	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Humor psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,91	0,701	0,211
	Escasa condición física	5	2,00	1,225	0,548
Ira psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	0,000	0,000
	Escasa condición física	5	1,20	0,447	0,200
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,09	0,944	0,285
	Escasa condición física	5	2,40	1,673	0,748
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	0,000	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Miedo psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,09	0,302	0,091
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Afecto psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,27	0,467	0,141
	Escasa condición física	5	1,80	1,304	0,583

Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	4,09	0,831	0,251
	Escasa condición física	5	4,20	0,837	0,374
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	4,09	1,044	0,315
	Escasa condición física	5	4,40	0,548	0,245
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,82	1,079	0,325
	Escasa condición física	5	4,00	1,225	0,548
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,27	0,467	0,141
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,27	1,272	0,384
	Escasa condición física	5	2,40	1,949	0,872
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	3,55	1,440	0,434
	Escasa condición física	5	4,60	0,548	0,245
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,09	0,302	0,091
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	3,36	1,629	0,491
	Escasa condición física	5	4,20	0,837	0,374
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	4,00	1,265	0,381
	Escasa condición física	5	3,60	0,894	0,400
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000

	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	3,09	1,640	0,495
	Escasa condición física	5	2,40	0,894	0,400
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,36	0,809	0,244
	Escasa condición física	5	3,80	1,095	0,490
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,91	1,221	0,368
	Escasa condición física	5	4,00	0,707	0,316
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	3,55	1,440	0,434
	Escasa condición física	5	3,40	1,517	0,678
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,91	1,514	0,456
	Escasa condición física	5	1,80	1,304	0,583
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,64	1,120	0,338
	Escasa condición física	5	3,20	2,049	0,917
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,91	1,044	0,315
	Escasa condición física	5	2,60	1,517	0,678
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,27	0,905	0,273
	Escasa condición física	5	1,80	1,304	0,583
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,64	0,924	0,279
	Escasa condición física	5	2,60	1,517	0,678

Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,64	0,924	0,279
	Escasa condición física	5	2,20	1,095	0,490
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,64	1,502	0,453
	Escasa condición física	5	3,40	1,517	0,678
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,27	0,647	0,195
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,00	1,183	0,357
	Escasa condición física	5	2,60	1,140	0,510
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,27	1,849	0,557
	Escasa condición física	5	2,60	2,191	0,980
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	2,64	1,502	0,453
	Escasa condición física	5	3,00	1,581	0,707
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,00	0,000	0,000
	Escasa condición física	5	1,40	0,894	0,400
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	1,91	1,221	0,368
	Escasa condición física	5	1,60	1,342	0,600
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,73	1,272	0,384
	Escasa condición física	5	2,20	1,643	0,735
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,36	0,674	0,203
	Escasa condición física	5	1,40	0,548	0,245
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,09	1,044	0,315
	Escasa condición física	5	2,20	1,643	0,735
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,09	1,868	0,563

	Escasa condición física	5	3,00	2,000	0,894
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	2,55	1,368	0,413
	Escasa condición física	5	1,80	1,095	0,490
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,00	,000(a)	0,000
	Escasa condición física	5	1,00	,000(a)	0,000
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	1,91	1,136	0,343
	Escasa condición física	5	1,00	0,000	0,000

a. No puede calcularse T porque las desviaciones típicas de ambos grupos son 0.

b. No puede calcularse T porque al menos uno de los grupos está vacío.

En la tabla 50 se encuentran diferencias significativas de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, a partir de la fatiga percibida, en la emoción “afecto” en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición en el medio acuático ($p < 0,024$).

Tabla 50

Estadísticos de contraste b de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física a partir de la fatiga percibida

	Estadísticos de contraste b				
	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót. (bilateral)	Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)]
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	27,000	93,000	-0,061	0,951	1,000(a)
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	25,000	40,000	-0,674	0,500	,827(a)
Humor psicomotriz en el medio terrestre	13,000	79,000	-1,700	0,089	,115(a)
Ira psicomotriz en el medio terrestre	25,000	40,000	-0,674	0,500	,827(a)
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	27,000	42,000	-0,059	0,953	1,000(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	25,000	91,000	-0,492	0,622	,827(a)
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	22,000	88,000	-1,483	0,138	,583(a)
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	17,500	32,500	-1,184	0,237	,267(a)
Alegría psicomotriz en el medio acuático	17,000	83,000	-1,448	0,148	,267(a)
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Humor psicomotriz en el medio acuático	26,000	41,000	-0,185	0,853	,913(a)
Ira psicomotriz en el medio acuático	22,000	88,000	-1,483	0,138	,583(a)
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	26,500	92,500	-0,119	0,906	,913(a)
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo psicomotriz en el medio acuático	25,000	40,000	-0,674	0,500	,827(a)
Afecto psicomotriz en el medio acuático	22,500	88,500	-0,696	0,486	,583(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	25,500	91,500	-0,241	0,809	,827(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	24,500	90,500	-0,365	0,715	,743(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	24,000	90,000	-0,422	0,673	,743(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	20,000	35,000	-1,254	0,210	,441(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	19,000	34,000	-0,984	0,325	,377(a)
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	14,500	80,500	-1,558	0,119	,145(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	25,000	40,000	-0,674	0,500	,827(a)
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	20,500	86,500	-0,831	0,406	,441(a)
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	21,500	36,500	-0,722	0,470	,510(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)

Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	22,500	37,500	-0,586	0,558	,583(a)
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	19,000	85,000	-1,069	0,285	,377(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	26,500	41,500	-0,119	0,906	,913(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	25,500	40,500	-0,233	0,816	,827(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	14,500	29,500	-1,516	0,130	,145(a)
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	21,500	87,500	-0,695	0,487	,510(a)
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	20,000	86,000	-0,896	0,370	,441(a)
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	19,500	85,500	-1,332	0,183	,377(a)
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	16,500	82,500	-1,387	0,165	,221(a)
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	19,000	34,000	-1,018	0,309	,377(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	19,500	85,500	-0,924	0,355	,377(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	22,500	37,500	-0,985	0,325	,583(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	19,500	85,500	-0,975	0,330	,377(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	25,500	91,500	-0,266	0,791	,827(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	23,500	89,500	-0,466	0,641	,661(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	22,000	88,000	-1,483	0,138	,583(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	20,000	35,000	-0,945	0,345	,441(a)
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	22,500	37,500	-0,600	0,548	,583(a)
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	25,000	91,000	-0,348	0,728	,827(a)
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	27,000	42,000	-0,060	0,952	1,000(a)
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	20,000	86,000	-0,996	0,319	,441(a)
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	18,500	33,500	-1,059	0,289	,320(a)
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	27,500	42,500	0,000	1,000	1,000(a)
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	10,000	25,000	-2,256	0,024	,052(a)

a. No corregidos para los empates.

b. Variable de agrupación: condición física - fatiga.

5. DISCUSIÓN

OBJETIVO 1

El primer objetivo de este estudio ha sido analizar la intensidad emocional en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz en los juegos motores realizados en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

El primer hallazgo destacable extraído de los resultados relacionados con este primer objetivo es que las emociones positivas son más intensas que las negativas en todos los casos, es decir, en todos los dominios de acción motriz en ambos medios (terrestre y acuático), lo que coincide con la mayoría de los estudios revisados enmarcados en esta línea de investigación, tanto con población universitaria (Alonso, Gea y Yuste, 2013; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, Aráujo y Jaqueira, 2013; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013), alumnado de Secundaria (Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015) como de Primaria (Pascual, Filella y Lavega, 2017; Zamorano-García, Gil-Madróna, Prieto-Ayuso y Zamorano-García, 2018).

Así pues, se evidencia que toda esta variedad de situaciones motrices lúdicas implementadas en el marco de la EF escolar son potencialmente generadoras de una vivencia emocional positiva, con independencia de la tipología de relaciones motrices que contengan; como apuntaban Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019). A pesar de que en las situaciones motrices propuestas no existía competición, se han generado elevadas emociones positivas, como concluyeron también Pascual, Filella y Lavega (2017). Coincidiendo con Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013), estos hallazgos refuerzan la justificación de la propuesta basada en la praxiología motriz de organizar la programación docente teniendo en cuenta los dominios de acción motriz, por tratarse de un enfoque coherente con una educación física emocional.

Por otra parte, se evidencia que en el medio terrestre la media más alta en emociones positivas se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración, seguido del dominio de acción motriz sociomotor con oposición, del dominio de acción motriz psicomotriz y del dominio de acción motriz sociomotor de

colaboración con oposición. Así pues, el hecho de que los juegos sociomotores de colaboración sean los que generan las emociones positivas más intensas coincide con los resultados hallados en los estudios de Alonso, Etxebeste y Lavega (2010), Lagardera y Lavega (2011), Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011), Alonso, Gea y Yuste (2013), Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013), Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014) y Lavega, Lagardera, March, Rovira y Aráujo (2014), con alumnos universitarios; con los de Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019), para alumnos de Secundaria; y, con los de Miralles, Filella y Lavega (2017), Pascual, Filella y Lavega (2017) y Gil-Madrona, Pascual-Francés, Jordá-Espi, Mújica-Johnson y Fernández-Revelles (2020), para alumnos de Primaria.

No obstante, el hecho de que en el medio terrestre la intensidad de las emociones positivas sea más alta en el dominio psicomotriz que en el sociomotor de colaboración con oposición implica que coinciden solo en parte con los resultados encontrados en los estudios de Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014), Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014) y Durán y Costes (2018); quienes destacaron el papel de los juegos sociomotores en la promoción de emociones positivas intensas, con alumnado de Secundaria y Bachillerato en el primer caso y universitario en los dos últimos.

En el medio acuático sí que la media de las emociones positivas más alta se obtiene en el dominio de acción motriz sociomotor (de colaboración, con oposición, y de colaboración con oposición, por este orden) y luego en el dominio de acción motriz psicomotriz; lo que coincide con todos los autores citados anteriormente: Alonso, Etxebeste y Lavega (2010); Lagardera y Lavega (2011); Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011); Alonso, Gea y Yuste (2013); Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013); Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014); Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014); Lavega, Lagardera, March, Rovira y Aráujo (2014); Pascual, Filella y Lavega (2017); Durán y Costes (2018); Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019); y, Gil-Madrona, Pascual-Francés, Jordá-Espi, Mújica-Johnson y Fernández-Revelles (2020).

Queda patente, a la luz de los resultados, como se indica reiteradamente en la literatura científica y en la bibliografía consultada, y en Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste (2018) como ejemplo de la misma, que las propuestas enmarcadas en el

dominio sociomotriz de cooperación sin competición influyen extraordinariamente en la vivencia emocional positiva. En este marco, la lógica interna orienta al alumnado a participar activamente comunicándose motrizmente con los compañeros para lograr los objetivos del juego, lo que lleva aparejado el diálogo, la empatía y la toma de decisiones compartida. Así pues, este tipo de juegos, actividades o acciones favorecen la vivencia de experiencias emocionalmente agradables, plagadas de interacciones positivas entre todos los alumnos, que les deja huella; lo que supone un recurso muy valioso para la EF, al servicio de un aprendizaje cooperativo y el bienestar de todos.

En cuanto al dominio sociomotriz de oposición, en solitario, indicar que al igual que en los trabajos en el contexto universitario de Gea, Alonso, Yuste y Garcés de los Fayos (2016) y Gea, Alonso, Rodríguez y Caballero (2017), la intensidad de las emociones positivas fue mayor que las de las negativas.

Los resultados referidos a las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, son similares a los de Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016), en EP, en cuanto a que se generó una mayor intensidad emocional positiva, aunque en el presente estudio no hubiera competición

En cuanto al binomio dominio de acción motriz e intensidad de las emociones negativas, en ambos medios (terrestre y acuático) se aprecia que estas son más intensas en el dominio de acción motriz sociomotor de colaboración con oposición, seguido del dominio de acción motriz con oposición y de los dos restantes con la misma puntuación, resultados coincidentes con los hallados en el contexto universitario por Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014) y en el de Secundaria por Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014).

Situados en el dominio sociomotriz de oposición, en solitario, subrayar que en el presente estudio no han surgido en este dominio niveles altos de emociones negativas que puedan desembocar en la generación de conflictos, por lo que se discrepa con los resultados de Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014), también para alumnado de EP.

Centrados en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, ahora, se constata similitud con el estudio de Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016), en EP, en cuanto al aumento de la intensidad de las emociones negativas.

Salvando las distancias, aunque en el presente estudio no hubiera competición, puede que el alumnado percibiera los juegos planteados en términos victoria / derrota, por la similitud a las situaciones competitivas que se suelen plantear habitualmente en EF.

En las cuatro sesiones desarrolladas en el medio terrestre se han identificado distintas emociones según el dominio de la acción motriz. En el psicomotriz y en el de colaboración con oposición, la emoción que registra la mayor intensidad es la alegría, mientras que en el de colaboración y en el de oposición es el humor; resultados muy parecidos a los de Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó (2015) en Secundaria y Durán y Costes (2018) en Secundaria y con universitarios, que encuentran que los juegos sociomotores con adversarios (dominios de oposición y de colaboración con oposición) y sin la presencia de competición provocan altas intensidades en la alegría y el humor.

Como en el caso anterior del medio terrestre, en las cuatro sesiones desarrolladas en el medio acuático se han reconocido diferentes emociones según el dominio de acción motriz. En el psicomotriz, en el de oposición y en el de colaboración con oposición la emoción que registra la mayor intensidad es la alegría, mientras que en el de colaboración, además de la anterior, se ha unido la felicidad, tal y como se apreció también en los estudios de Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó (2015), con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Estos mismos autores (Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015) apuntaban que, en juegos psicomotores no competitivos, las emociones de alegría y humor alcanzaban valores inferiores al resto; lo que solo se observa en el presente estudio en el medio acuático, no así en el terrestre, cuyos valores más bajos surgen en los juegos sociomotores de colaboración con oposición.

En ambos medios, terrestre y acuático, se coincide con Durán y Costes (2018) al apreciar que los juegos cooperativos son los que originan la mayor intensidad en las emociones positivas de felicidad y afecto.

Por el contrario, en ambos medios, las negativas se muestran poco intensas en general, si bien la mayor intensidad se muestra en el dominio sociomotor de colaboración con oposición, destacando la ira.

Para concluir con la discusión del primer objetivo, hay que destacar que apenas se encuentran diferencias significativas entre los valores de las intensidades emocionales entre el medio terrestre y el medio acuático. Especialmente resulta llamativo que, salvo la ira, e independientemente del dominio de acción motriz, las diferencias significativas sean entre emociones positivas. Así, se puede constatar que en el dominio psicomotriz las diferencias sean en todas las emociones positivas estudiadas: la alegría, el humor, la felicidad y el afecto. En el dominio sociomotriz de colaboración, no hay diferencias significativas, si bien el miedo se aproxima. En el dominio sociomotriz con oposición presentan diferencias el humor, la felicidad y la mencionada ira. Por último, en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición no se presenta ninguna diferencia significativa.

Según estos resultados se confirma que además de la variedad de dominios de acción motriz, ambos medios (tanto el terrestre como el acuático) son ideales para el desarrollo de una EF emocional. El carácter más atrayente que tiene el medio acuático sobre el medio terrestre (Moreno, 2001), en este estudio no se ha visto refrendado. En el dominio psicomotriz, quizás la clave fue no haber planteado las tareas con un carácter más lúdico, buscando desplazamientos específicos globales y no tan analíticos. De ahí la importancia del juego motor en el aprendizaje (Miralles, Filella y Lavega, 2017), por encima de la enseñanza de las cuatro modalidades técnicas de ejecución en el medio acuático (crol, espalda, braza y mariposa). El hecho de que en los otros tres dominios apenas hayan aparecido diferencias significativas entre medios puede estar motivado por la falta de un alto dominio del medio acuático que les permita realizar acciones motrices más complejas que las requeridas por la natación tradicional.

OBJETIVO 2

El segundo objetivo de este estudio ha sido identificar las relaciones entre las emociones vividas en diferentes medios y distintos dominios de acción motriz durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria.

En las cuatro sesiones desarrolladas en el medio terrestre se han identificado distintas relaciones entre las emociones vivenciadas.

En las situaciones psicomotrices se ha encontrado dos tipos de correlaciones: a) positiva perfecta entre rechazo e ira y b) positiva muy alta entre rechazo y

vergüenza; e, ira y vergüenza. Constatando que hay diferencias significativas entre rechazo e ira; rechazo y vergüenza; e, ira y vergüenza.

En las situaciones sociomotrices de colaboración se ha encontrado cuatro tipos de correlaciones: a) positiva alta entre humor y felicidad; humor y afecto; y, felicidad y afecto; y, b) positiva moderada entre alegría y felicidad. Apreciando la existencia de diferencias significativas entre alegría y felicidad; humor y felicidad; humor y afecto; y, felicidad y afecto.

En las situaciones sociomotrices con oposición se ha encontrado cuatro tipos de correlaciones: a) positiva alta entre alegría y felicidad; y, b) positiva moderada entre alegría y humor. Estimando la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor y alegría y felicidad.

En las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición se han encontrado tres tipos de correlaciones: a) positiva muy alta entre alegría y humor; b) positiva alta entre alegría y felicidad; alegría y afecto; y, felicidad y afecto; y, c) positiva moderada entre humor y felicidad. Confirmando la existencia de diferencias significativas entre alegría y humor; alegría y felicidad; alegría y afecto; humor y felicidad; y, felicidad y afecto.

Alonso, Marín, Yuste, Lavega y Gea (2019) analizaron las emociones suscitadas en situaciones motrices de colaboración lúdicas y expresivas en clase de EF con 24 estudiantes de primero de Bachillerato, no encontrando diferencias significativas entre emociones positivas y entre emociones negativas, entre sí. Sin embargo, comparando entre emociones positivas y negativas, sí encontraron diferencias significativas para la felicidad. Resultado que coincide, entre otros, con los de este estudio en el que se aprecian diferencias significativas entre alegría y felicidad; humor y felicidad; humor y afecto; y, felicidad y afecto.

Se ha reiterado en numerosas ocasiones la importancia de la gestión emocional, especialmente en la infancia. Saber qué estoy sintiendo, por qué, y cómo manejarlo resulta de vital importancia para el desarrollo personal. Aun siendo redundante, las clases de EF son un excelente contexto para su aparición, identificación y control de las mismas. El miedo, aunque no se haya presentado en ninguna de las sesiones desarrolladas en este estudio, sí que puede aparecer. Monforte y Pérez-Samaniego (2017) lo estudiaron por medio de una perspectiva narrativa ante un examen de EF y

Canales y Pina (2014) lo analizaron en tareas de iniciación al voleibol, centrándose en el contacto y determinando que se deben secuenciar las tareas según su nivel de rudeza para facilitar la autorregulación emocional del alumnado. Pero no solamente se han analizado emociones negativas en las clases de EF. Gil y Martínez (2015 y 2016) concluyeron en su estudio con alumnos de 6º curso de EP, sobre emociones auto-percibidas, que apreciaban una notable intensidad emocional de carácter positivo. Lo que se declara en una alta preponderancia de las emociones positivas o placenteras y en la casi inexistencia de emociones negativas o no placenteras.

Al no encontrarse estudios previos sobre emociones en el medio acuático no se puede comparar las intensidades emocionales vivenciadas. A pesar de haberse encontrado, tanto en situaciones psicomotrices como sociomotrices, correlaciones positivas y negativas de distintos tipos entre diferentes emociones.

OBJETIVO 3

El tercer objetivo de este estudio ha sido analizar la emoción que más se ha sentido, desde la perspectiva de género, en diferentes medios y distintos dominios motrices en los juegos motores realizados durante en las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. Se han encontrado diferencias significativas en las emociones positivas en situaciones de colaboración en el medio terrestre, en las emociones positivas y negativas en situaciones con oposición en el medio terrestre, en las emociones positivas y negativas en situaciones de colaboración con oposición en el medio terrestre y en las emociones positivas y negativas en situaciones de colaboración con oposición en el medio acuático.

Se coincide con las diferencias encontradas, por género, con el estudio de Alonso, Etxebeste y Lavega (2010), con alumnos universitarios que participaron en 8 juegos motores deportivos, uno para cada dominio, con o sin competición, donde las emociones positivas resultaron más elevadas en juegos motores de colaboración que en los psicomotores. Al igual que con Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016) que analizaron la vivencia emocional que suscita el dominio de colaboración con oposición, y que se considera como el dominio generador de una mayor intensidad emocional, en el que tanto las emociones positivas como las negativas pueden mostrar diferencias significativas. Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega (2013) analizaron el tipo de emociones que suscitan las prácticas de

expresión motriz de carácter cooperativo y psicomotor en alumnos universitarios. Se coincide con que el dominio de colaboración originó emociones positivas más intensas que el psicomotor y no se coincide con la aparición de diferencias significativas en la intensidad emocional entre hombres y mujeres. Resultado contrapuesto a otros estudios ya descritos que adjudican al género femenino un mayor grado de emocionalidad. También con alumnos universitarios Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo y Rodrigues (2014) investigaron los efectos de los juegos cooperativos, con competición, sobre la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas, desde una perspectiva de género. Extrapolando la variable “competición” de la que carece este estudio, se coincide en las diferencias en la intensidad emocional en el dominio de colaboración, desde la perspectiva de género. Miralles, Filella y Lavega (2017) estudiaron la influencia de juegos motores de diferentes dominios motrices sobre la intensidad en las emociones positivas, negativas y ambiguas. Se coincide en que las emociones positivas más intensas son en los juegos cooperativos sin competición. De ahí la importancia que puede tener en el proceso educativo el uso adecuado de los duelos.

OBJETIVO 4

El cuarto objetivo de esta investigación ha sido estudiar la intensidad en la vivencia emocional subjetiva, desde la perspectiva de género, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria, a través de dibujos y comentarios.

Emociones dominantes: positivas y negativas. Se aprecia que en todos los dominios y medios las emociones dominantes son positivas, salvo en uno de ellos, el sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre, en el que los porcentajes de emociones positivas y negativas están igualados.

En el dominio psicomotriz en el medio terrestre todas las emociones dominantes son positivas, coincidiendo con los resultados del estudio de Romero, Gelpi, Mateu y Lavega (2017) en población universitaria; sin embargo, en el medio acuático aparece una emoción dominante negativa en un caso, concretamente de una niña; que puede explicarse porque el dominio del medio, o en este caso la falta del mismo influye en el signo de las emociones dominantes.

En el dominio sociomotriz de colaboración también las emociones dominantes son positivas, no apareciendo en ningún medio emociones dominantes negativas; por lo que se coincide con diversos estudios previos realizados en diversas etapas educativas, como los de Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014) y Gelpi, Romero, Mateu, Rovira y Lavega (2014), con alumnos universitarios; y los de Miralles, Filella y Lavega (2017) y Foundaud y González-Audicana (2020) con alumnado de Educación Primaria.

En el caso de los dominios sociomotrices con oposición y de colaboración con oposición sí que aparecen emociones dominantes positivas y negativas, siendo mayor el porcentaje de las negativas en el medio terrestre. Por género, el porcentaje de emociones dominantes negativas es superior en niños en ambos dominios y medios, destacando que en el medio acuático todas las niñas expresan una emoción dominante positiva en el de colaboración con oposición. Estos resultados por los que las emociones negativas fueron más frecuentes a medida que la estructura social de los juegos se hacía más compleja van en la línea de los hallados por Foundaud y González-Audicana (2020), Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014), en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato; y Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March (2014).

Así pues, se corrobora que el profesorado de EF tiene la posibilidad de desencadenar emociones en el alumnado, y sobre todo positivas (Alonso, Gea y Yuste, 2013), de llevar a cabo una Educación Física emocional (Miralles, Filella y Lavega, 2017), que no tiene por qué estar basada en la competición; y no solo en el medio terrestre, sino también en el medio acuático.

Emociones dominantes concretas. Las emociones dominantes mayoritarias son las positivas de alegría en los dominios psicomotriz (medios terrestre y acuático) y sociomotriz con oposición (medio acuático); de humor, en los dominios sociomotriz de colaboración (medios terrestre y acuático) y sociomotriz con oposición (medio terrestre); si bien la felicidad también tiene una presencia relevante. Estos datos corroboran y concretan todos los estudios mencionados anteriormente sobre la generación de emociones positivas en diversos escenarios motrices (Foundaud y González-Audicana, 2020; Gelpi, Romero, Mateu, Rovira y Lavega, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera y March, 2014; Miralles, Filella y Lavega, 2017; Romero, Gelpi, Mateu y Lavega, 2017), a lo que se puede añadir el medio acuático.

En el dominio de colaboración con oposición (medios terrestre y acuático) las emociones dominantes expresadas son positivas y negativas en la misma proporción: la alegría y la ira; resultados a los que ya apuntaban Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa (2013) y Saez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014), al constatar que la victoria y la derrota podían desencadenar estas emociones. Aunque en el presente estudio no existía memoria competitiva, es decir, no había ganadores y perdedores, puede que la experiencia educativa y/o el historial deportivo del alumnado influyera en la aparición de esas emociones al interpretar las tareas motrices propuestas en esos términos competitivos.

Teniendo en cuenta la perspectiva de género, no existen muchas diferencias destacables entre niños y niñas, salvo en el dominio sociomotriz con oposición, ya que en el medio acuático en las niñas la emoción dominante fue la alegría, mientras que en los niños la alegría y el afecto se manifestaron en la misma medida. En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición, las niñas aglutinan las emociones positivas, entre las que predomina la alegría en ambos medios; mientras que los niños muestran sobre todo la emoción negativa de ira en ambos medios; en la línea del estudio de Saez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014), al concluir que en la etapa de Secundaria que los alumnos tienden a protagonizar mayor cantidad e intensidad de conflictos y de emociones negativas que las alumnas cuando vivencian las tareas como competitivas, lo que se podría deber a las diferencias existentes en la socialización lúdica y social ligada a los estereotipos de género.

Explicaciones de las emociones dominantes a partir de los datos cualitativos de dibujos y comentarios en términos de Lógica interna y/o externa. Los alumnos aludieron en sus dibujos mayoritariamente a la combinación de elementos de lógica interna (LI) y lógica externa (LE) en todos los dominios y medios, salvo en el sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, en el que se refirieron con el mismo porcentaje tanto a la LI en solitario como a la combinación LI+LE. Recogiendo las palabras de Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste (2018), la lógica interna en el dominio motriz cooperativo orienta al alumnado a participar activamente dialogando, tomando decisiones compartidas y comunicándose motrizmente con el resto para conseguir el objetivo común, de lo que se hicieron eco y reflejaron gráficamente; les llamó mucho la atención el material empleado, en este caso el

paracaídas, pero también aspectos externos como su composición y material, entre otros. En función del género, se aprecia que las niñas aludieron más en sus dibujos a elementos combinados de ambas lógicas.

Es destacable que reflejen gráficamente a través de los dibujos sus emociones dominantes asociadas a la combinación de elementos de una y otra lógica, es decir, que se basan en una riqueza de elementos que surgen de los dominios de acción motriz, no en un aspecto destacable únicamente o sólo relativo a una lógica. Al igual que en el estudio de Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2019), aunque estos autores analizaron solo comentarios partiendo de juegos de colaboración con oposición, los niños generalmente aluden más en sus dibujos a elementos de LI que las niñas, que reflejan en mayor medida también otros aspectos externos con influencia en sus emociones; datos que coinciden también con los hallazgos de Lavega, Lagardera et al. (2014) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014).

Las alusiones a la LI y LE identificadas en los comentarios no van en la misma línea que en los dibujos, ya que las mayoritarias son las relativas a la LE en siete de los ocho casos, lo que diverge con los resultados de los estudios previos (Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2019; Lavega, Lagardera et al, 2014); solamente en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático dominaron las referencias a la combinación de elementos de LI y LE (en este caso, de nuevo la lógica interna caló en ellos, aunque también aspectos externos como el colorido del material y los estados transitorios de los participantes). Según el género, hay nuevamente coincidencias con estudios previos (Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste, 2019; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014), al apreciarse que las niñas evidencian más en sus comentarios elementos de la LE, sobre todo en el dominio psicomotriz en ambos medios, en el sociomotriz con oposición en el medio terrestre y en el sociomotriz de colaboración con oposición en ambos medios.

Explicaciones de las emociones dominantes a partir de los datos cualitativos de dibujos y comentarios en términos de aspectos concretos de la Lógica interna y/o externa. Analizando en todos y cada uno de los dominios y medios la manifestación de alusiones en los dibujos a aspectos concretos de LI como de LE, se identifica que en el dominio psicomotriz las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI y las Personas de LE aparecen de forma mayoritaria, lo que puede explicarse por lo que Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste (2018) apuntaban: en este dominio el reto

consiste en realizar desplazamientos (por ejemplo, nadar de un extremo a otro de la piscina), realizar lanzamientos con precisión a alguna diana, etc., por lo que la vivencia emocional en estas tareas motrices se orienta hacia el “entorno material”, representado por el espacio y los objetos. Comparando entre medios, todos estos aspectos se muestran en mayor medida en el medio terrestre que en el acuático, quizá porque se era más consciente fuera del agua de todos los detalles de su participación en las tareas propuestas y vivenciadas y de sus influencias sobre sus emociones, sobre todo de la Relación LI, aunque se tratara de tareas psicomotrices. A su vez, el rasgo Tiempo LE solo aparece en el medio acuático. Por género, solo las niñas hacen alusión al Espacio LE (en el medio terrestre) y al Material LE en ambos medios, como se recoge también en los trabajos de Lavega, Lagardera et al., (2014) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014).

En el dominio sociomotriz de colaboración, las Reglas, Espacio, Relación y Material de la LI y las Personas y el Material de LE aparecen de forma mayoritaria en el análisis cualitativo de los dibujos; datos coincidentes con los de Lavega, Lagardera et al (2014) y Sáez de Ocáriz, Mateu, Lavega y Rovira (2014), salvo en la ausencia de referencias al Material de la LI en su caso y sí en el presente estudio, y en la presencia del Tiempo LI en el citado estudio, que no aparecieron en el presente (en ninguna lógica (ni LI ni LE) y en ninguno de los medios: terrestre ni acuático). Ahondando en la comparación entre medios, los dibujos tras la sesión en el medio acuático reflejaban mucho más estos aspectos que en el medio terrestre. Por género, solo las niñas reflejan el Material LE en ambos medios, tendencia que apuntan Lavega, Lagardera et al. (2014), al concluir que el género femenino incluye argumentos sobre aspectos externos a las situaciones motrices propuestas.

En el dominio sociomotriz con oposición en los medios terrestre y acuático se identifican sobre todo alusiones gráficas a las Reglas, Espacio y Relación de la LI y Personas de la LE, tanto en niños como en niñas. A su vez, las niñas hacen alusión en el medio terrestre también al Material de la LI y al Espacio y Material de la LE, y en el medio acuático, sólo ellas hacen alusión también al Material de la LE. Tal y como destacan Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014) y Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste (2018), parece que se logró percibir al adversario como amistoso, que hacía que el juego fuera un reto constante que motivaba a superarse, lo que podría explicar las alusiones. Ahondando en la

comparación entre medios, los dibujos tras la sesión en el medio terrestre reflejaban mucho más estos aspectos que en el medio acuático. El hecho de que se jugara sin competición no mermó la vivencia emocional y que la conciencia de sus influencias emocionales se reflejara en sus dibujos ampliamente.

En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre los dibujos muestran alusiones a los rasgos de Espacio de la LI, y a Espacio y Personas de la LE, por parte de niños y niñas. Sin embargo, por género, las niñas aluden en sus representaciones gráficas también a los rasgos de Reglas, Relación y Material de la LI y al Material de la LE. En el medio acuático la mayoría de los niños mostraron sus emociones dominantes negativas expresando que el dibujo quedaba en blanco por ello, sólo uno de ellos aludió al rasgo Personas de la LE. Las niñas mostraron en sus dibujos una riqueza de rasgos: todos los de la LI y Material y Personas de la LE. Las coincidencias entre niños y niñas relativas a Personas de la LE y las alusiones de estas últimas a la Relación LI están en la línea de los hallazgos de Alcaraz-Muñoz, Alonso, & Yuste (2017); justificados por el momento de desarrollo evolutivo y social del alumnado, que intenta afianzar las relaciones con sus iguales dándole mucha importancia a la LE, a jugar y disfrutar con sus amigos. Las diferencias por género relativas a las niñas coinciden con los argumentos de Lavega, Lagardera et al. (2014). A su vez, el contagio de emociones negativas en las tareas de colaboración con oposición que destaca Lagardera et al. (2018) puede explicar la decisión de no dibujar de los niños, que, a pesar de no tratarse de participación en juegos con victoria, sí se comparaban con el grupo adversario y discutían cualquier decisión arbitral que no era favorable, en una progresión ascendente emocional negativa.

Estudiando la justificación subjetiva de la emoción dominante a través de los comentarios, en términos de rasgos concretos de LI y LE, en el dominio psicomotriz en el medio terrestre se aludió sobre todo a las Reglas (LI) y a las Personas (LE) y en menor medida al Tiempo (LI), también los niños a la Relación (LI) y el Material (LI) y las niñas sobre a la Relación (LE). En el medio acuático aludieron sobre todo a la Relación (LE) y a las Personas (LE). Por género, solamente las niñas se refirieron a otros rasgos de LI: Espacio, y en menor medida, a las Reglas, la Relación y el Material. En el medio terrestre se aprecian coincidencias con los trabajos de Lavega, Lagardera et al., (2014) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014) en cuanto al

mayor reflejo de la LE por las niñas, pero en el medio acuático éstas hacen más hincapié en los de LI que los niños.

Las justificaciones verbales en el dominio sociomotriz de colaboración en ambos medios (terrestre y acuático) aludieron sobre todo a las Reglas (LI), Material (LI) y a las Personas (LE). En el medio terrestre, también niños y niñas al Espacio (LI) y el Tiempo (LE); datos coincidentes con los de Lavega, Lagardera et al. (2014) y Sáez de Ocáriz, Mateu, Lavega y Rovira (2014). A su vez, en el terrestre las niñas comentaron sobre la Relación (LE) y en el acuático los niños sobre el Espacio (LI) y Relación (LI) y las niñas sobre rasgos de LE Tiempo y Relación; lo que de nuevo coincide con Lavega, Lagardera et al. (2014) en la apreciación de que el género femenino incluye más argumentos sobre rasgos de LE.

El dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre dio lugar a comentarios principalmente sobre las Reglas y Espacio (LI) y a las Personas (LE). A su vez, en cuanto al género, solamente los niños hicieron alusión al Material (LI) y solamente las niñas al Tiempo y Relación (LI) y a la Relación (LE). En el medio acuático, niños y niñas aludieron a las Personas (LE). A su vez, solamente los niños hicieron alusión a las Reglas (LI); y solamente las niñas al Tiempo, Relación y Material (LI) y Relación (LE). Los datos siguen la línea de los de Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014) y Alonso, Lagardera, Lavega y Etxebeste (2018), sumando en este estudio la Relación (LE). Comparando entre medios, la diferencia radica en la alusión al Espacio (LI) únicamente en el terrestre, el resto de diferencias radica en el género, siendo las niñas más elocuentes al reflejar rasgos de las tareas en el medio acuático.

En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre, los comentarios aludieron principalmente al Material (LI), y a las Personas (LE), y en el medio acuático, sobre todo a las Reglas y Tiempo (LI) y a las Personas (LE). En ambos medios, hubo muchas referencias a la pelota y a su posesión, así como al rol de árbitro, y a anécdotas relativas a los roles sociomotores, como indica Etxebeste et al. (2017). Aunque no existía competición como tal, ya que no había memoria en cuanto al resultado, algunos participantes lo interpretaron así, por ejemplo, indicando “hemos ganado”, probablemente por su historial deportivo. En cuanto al género, decir que en el medio terrestre solo las niñas hicieron alusión a Reglas, Tiempo y Relación (LI) y solamente los niños al rasgo Relación (LE); mientras que en el medio

acuático solo los niños hicieron alusión al Espacio (LI) y solamente las niñas al Material (LI) y a la Relación (LE). Estos datos coinciden solo parcialmente con los obtenidos por Alcaraz-Muñoz, Alonso y Yuste (2017), sí en cuanto a los rasgos que en conjunto sirven como justificación de la emoción dominante, pero en cuanto a la diferenciación por género, más en los comentarios surgidos tras la actividad en el medio terrestre que en el medio acuático.

Complementariedad de dibujos y comentarios. Una vez realizada una comparación entre la justificación subjetiva a través de los dibujos y los comentarios, se aprecia que hay una presencia mayor de rasgos de LI y LE en los primeros; de lo que se deduce que poder expresarse gráfica y verbalmente es una oportunidad, un complemento que aporta riqueza de argumentos para comprender las influencias en la vivencia emocional, lo que puede ayudar a tomar decisiones en el marco de la educación físico-deportiva.

Hay que resaltar la escasa o nula alusión al Tiempo LI en todos los dominios y medios; aunque hay más alusión en comentarios, algo que puede ser debido a que es más difícil representarlo gráficamente que aludir a él verbalmente. Los rasgos identificados coincidentes en dibujos y comentarios, teniendo en cuenta todos y cada uno de los dominios y medios, son los siguientes: en el dominio psicomotriz en el medio terrestre las Reglas (LI) y las Personas (LE), en el dominio psicomotriz en el medio acuático las Personas (LE). En el dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, las Reglas, Espacio y Material (LI) y el Tiempo y las Personas (LE); en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático, las Reglas y Material (LI) y las Personas (LE). En el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre, las Reglas (LI) y las Personas (LE); en el dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático, las Personas (LE). En el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre, el Material (LI) y las Personas (LE); en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático, Reglas y Tiempo (LI) y las personas (LE).

Complementariedad entre datos cuantitativos y cualitativos. Se ha complementado el análisis de los datos cuantitativos (de la intensidad emocional) con el análisis de los datos cualitativos (indicación de la emoción dominante en cada sesión – dominio de acción motriz, junto al comentario explicativo de dicha emoción más intensa y un dibujo representativo), con la intención de explorar en profundidad

la conexión entre los aspectos que intervienen en las diversas situaciones motrices y su relación con la vivencia emocional surgida de la práctica educativa. Se ha podido comprobar la correspondencia entre la información cuantitativa manifestada por el alumnado respecto a la intensidad emocional con la información cualitativa manifestada tanto verbal como gráficamente, ya que el valor más alto de la intensidad emocional se corresponde con la emoción dominante en siete de las ocho sesiones estudiadas, es decir, en los cuatro dominios de acción motriz en los dos medios (terrestre y acuático). Solamente en el caso del dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático, no se aprecia esa total correspondencia, debido a que hay tres emociones con una intensidad emocional muy parecida, y la más indicada como dominante se corresponde con la segunda en intensidad, pero con unos valores muy próximos. Así pues, tener en cuenta tanto la intensidad emocional en términos cuantitativos como los argumentos y explicaciones que subyacen puede ser una importante contribución para el profesorado y para el alumnado de EF, que ayude a la toma de conciencia y comprensión de la vivencia emocional y a la toma de decisiones que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente positivos y a la participación activa en los mismos.

OBJETIVO 5

El quinto objetivo de este estudio ha sido determinar la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, desde la perspectiva de género, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. Se han encontrado diferencias significativas, según el género, en las emociones positivas de “humor”, “felicidad”, “afecto”, “alegría” en diferentes situaciones motrices y diferentes medios. Mientras que la emoción negativa de “ira” presenta diferencias significativas en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición en el medio acuático. Sin duda alguna, estos datos resaltan la importancia de la variable género por las diferencias que se dan entre ambos sexos.

Estos resultados no coinciden con los estudios de Alonso, Lavega y Gea (2013) y Gea-García, Alonso-Roque, Rodríguez-Ribas y Caballero-García (2017) con estudiantes universitarios, en el que se realizaron 12 y 22 juegos motores con oposición respectivamente, y en los que no se encuentran diferencias significativas

en las valoraciones emocionales en función del género frente al presente estudio que muestra diferencias significativas en las emociones “humor” ($p < 0,032$) y “alegría” ($p < 0,027$) en las situaciones sociomotrices con oposición en el medio terrestre. Al igual que con el estudio de Alonso, Lavega y Reche (2012) con alumnos de bachillerato, en el que se realizaron 4 juegos de colaboración con oposición en el que sí se encontraron diferencias significativas entre géneros en distintas emociones, tanto positivas como negativas. Al igual que con Lavega, Lagardera, March, Rovira y Araújo (2014) y Lavega, Saez de Ocáriz, Lagardera, March y Puig (2017), se coincide en la existencia de diferencias entre géneros y de una directriz significativa en la analogía entre las prácticas cooperativas y la vivencia de emociones positivas.

OBJETIVO 6

El sexto objetivo de este estudio ha sido establecer la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, en base al Índice de Masa Corporal, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. Al no encontrarse estudios previos con esta variable no se puede comparar, a pesar de haberse encontrado diferencias significativas, según el IMC, en la emoción “miedo” en las situaciones sociomotrices de colaboración en el medio terrestre.

OBJETIVO 7

El séptimo objetivo de este estudio ha sido averiguar la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, a partir de la fatiga percibida, en los juegos motores realizados en el medio terrestre, en el medio acuático, en situaciones psicomotrices y en situaciones sociomotrices; durante las sesiones de Educación Física en Educación Primaria. Se han encontrado diferencias significativas, según la fatiga percibida, en la emoción “afecto” en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición en el medio acuático.

Quizás por la homogeneidad de los participantes en cuanto a la práctica de deporte y al dominio del medio acuático no se han encontrado diferencias significativas según la percepción de fatiga. A pesar de los resultados, se coincide

con el estudio de Mújica-Johnson, Aránguiz, Orellana y González (2016) realizado con escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud, en que la mejora de la condición física implica la vivencia de emociones positivas y negativas. Se generan emociones positivas al conseguir el objetivo por una mejor condición física. A mayor facilidad para conseguir el logro se dan emociones positivas. Por el contrario, se generan emociones negativas por no conseguir el logro por una peor condición física. A mayor dificultad para conseguir el objetivo se dan emociones negativas. Aunque su estudio se centre exclusivamente en determinados componentes de la condición física, Mayorga-Vega, Merino-Marban y Rodríguez-Fernández (2013) concluyen que cuanto mayor sea ésta a nivel cardiovascular, entre otros aspectos se dará un menor valor de grasa corporal, lo que redundará en un mejor estado de salud y de bienestar. Rosa, García y Pérez (2018) analizaron la relación entre la condición física y el bienestar emocional en alumnos de EP, aludiendo una relación positiva y bidireccional entre ambas. Sin duda alguna, estos resultados muestran la relevancia de que una buena condición física influye en el control y gestión de las emociones.

Se considera necesario aplicar programas de intervención que desarrollen la inteligencia emocional en el contexto educativo como el de Ruiz, Lorenzo y García (2013). Pero no debe ser una labor exclusiva del docente, como afirma Alagarda (2015), la aplicación de esos programas requiere la participación de la familia por ser los referentes fundamentales en la madurez afectiva de los niños y un recurso de feedback para el centro educativo.

Esta investigación se contextualiza en el área de EF, por ser un contexto que ofrece la opción de originar vivencias emocionales a través del empleo del juego motor como instrumento para impulsar programas de educación emocional (Miralles, Filella y Lavega, 2017).

Todo ello se ve reforzado, tal como indican Bermúdez y Sáenz-López (2019), por las certidumbres de la correspondencia positiva entre las emociones y la actividad física, donde se puede constatar que, a través de la actividad motriz, las emociones positivas son aumentadas por los alumnos, mientras que las emociones negativas resultan aminoradas. Sin embargo, según Mújica-Johnson, Orellana-Arduiz y Concha-López (2017) no se puede generalizar con relación a las emociones que son vivenciadas por los alumnos durante las clases de EF porque hay un

elemento subjetivo que tiene una gran presencia en lo que se siente durante las sesiones.

MARCO FINAL

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se han obtenido en esta investigación se presentan a continuación.

OBJETIVO 1

Se concluye que en todos los dominios de acción motriz en ambos medios (terrestre y acuático), las emociones positivas generadas son más intensas que las negativas, por lo que se evidencia que toda esta variedad de situaciones motrices lúdicas no competitivas implementadas en el marco de la EF escolar son potencialmente generadoras de una vivencia emocional positiva, con independencia de la tipología de relaciones motrices que contengan. Estos hallazgos refuerzan la justificación de la propuesta de organización de la programación docente por dominios de acción motriz, basada en la praxiología motriz, al ser un enfoque coherente con una educación física emocional.

Tanto en el medio terrestre como en el acuático, los juegos sociomotores de colaboración, plagados de interacciones positivas entre todos los alumnos, son los que generan la vivencia emocional positiva más intensa, lo que supone un recurso muy valioso para la EF, al servicio de un aprendizaje cooperativo y el bienestar de todos.

En cuanto a las emociones negativas, se muestran poco intensas en ambos medios (terrestre y acuático), no obstante, el dominio sociomotor de colaboración con oposición provoca su mayor intensidad.

Finalmente, apenas se encuentran diferencias significativas en la intensidad emocional entre el medio terrestre y el medio acuático, lo que confirma que además de la variedad de dominios de acción motriz, ambos medios son ideales para desarrollar una EF emocional.

OBJETIVO 2

Se concluye que, en los dominios psicomotriz, sociomotriz con oposición y sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático, existen más

relaciones y diferencias significativas entre algunas emociones vivenciadas que en el medio terrestre. Mientras que en el dominio sociomotriz de colaboración es en el medio terrestre donde se registran más relaciones y diferencias significativas que en el medio acuático.

OBJETIVO 3

Se concluye que, existen diferencias significativas en la intensidad de la vivencia emocional, desde la perspectiva de género, en las emociones positivas en el medio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre, en las emociones positivas y negativas en el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre y en las emociones positivas y negativas en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en ambos medios.

OBJETIVO 4

Se aprecia que en todos los dominios y medios las emociones dominantes son positivas, salvo en el sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre, con emociones positivas y negativas igualadas. En los dominios con presencia de adversarios sí aparecen emociones dominantes positivas y negativas, siendo el porcentaje de emociones dominantes negativas superior en niños en ambos dominios y medios.

Las emociones dominantes mayoritarias son las positivas de alegría y humor, con una presencia relevante también de la felicidad. Según la perspectiva de género, no existen muchas diferencias destacables entre niños y niñas; salvo en el dominio de colaboración con oposición (medios terrestre y acuático), en el que las emociones dominantes expresadas son positivas (alegría, aglutinada por las niñas) y negativas (ira, aglutinada por los niños) en la misma proporción.

Los alumnos aludieron en sus dibujos mayoritariamente a la combinación de elementos de lógica interna (LI) y lógica externa (LE) en todos los dominios y medios. En función del género, los niños generalmente aluden más en sus dibujos a elementos de LI que las niñas, que reflejan en mayor medida también otros aspectos externos con influencia en sus emociones. En los comentarios, las alusiones identificadas no van en la misma línea que en los dibujos, ya que las mayoritarias son las relativas a la LE, y más por parte de las niñas.

Tras la comparación entre la justificación subjetiva a través de dibujos y comentarios, se constata que el rasgo en el que más se coincide en ambas formas de expresión de la LI son las Reglas y de la LE son las Personas; si bien se aprecia que hay una presencia mayor de rasgos de LI y LE en los dibujos.

Se ha podido comprobar la correspondencia entre la información cuantitativa y cualitativa escrita tanto verbal como gráficamente manifestada por el alumnado, lo que puede ser un complemento que aporta riqueza de argumentos para el profesorado y para el alumnado de EF, que ayude a la toma de conciencia y comprensión de la vivencia emocional y a la toma de decisiones que contribuya a la creación de ambientes de aprendizaje emocionalmente positivos y a la participación activa en los mismos.

OBJETIVO 5

Se concluye que, existen diferencias significativas según la condición física, desde la perspectiva de género, en la vivencia emocional en humor en el dominio psicomotriz en el medio acuático; en humor, felicidad y afecto en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio terrestre; en humor, alegría y afecto en el dominio sociomotriz de colaboración en el medio acuático; en humor y alegría en el dominio sociomotriz con oposición en el medio terrestre; en afecto y alegría en el dominio sociomotriz con oposición en el medio acuático; y, en alegría, humor, ira, felicidad y afecto en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático.

OBJETIVO 6

Se concluye que, existen diferencias significativas de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, en base al IMC, en la emoción miedo en las situaciones sociomotrices de colaboración en el medio terrestre.

OBJETIVO 7

Se concluye que, existen diferencias significativas de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física, a partir de la fatiga percibida, en la emoción afecto en las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición en el medio acuático.

Para finalizar, reiterar que las clases de EF son un contexto perfecto para desarrollar la educación emocional. Ésta se debe desplegar a lo largo de todas las etapas educativas e incluso a lo largo de toda la vida. Es un instrumento indispensable en el proceso de formación de futuros docentes y debería ser incluida en los planes de estudio. Es más, tal como proponen Pellicer (2011) y Pascual, Filella y Lavega (2017) se debería unir la educación emocional y la EF para crear la educación física emocional, donde se plantearía incorporar y fomentar el desarrollo de las competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) de forma transversal.

A modo de aplicaciones prácticas se presentan las siguientes sugerencias:

- 1) Proporcionar una formación inicial a los futuros profesionales de la EF en educación emocional, y formación permanente a los profesionales ya en ejercicio, para que la consecución de competencias emocionales les permita comprender la vivencia emocional experimentada por su alumnado y programar e implementar situaciones motrices contextualizadas, adecuadas al grupo al que van dirigidas y coherentes con las intenciones educativas.
- 2) Atender a la diversidad en función del género, teniendo en cuenta no solamente los aspectos de la LI y LE de cada dominio de acción motriz y el tipo de emociones que puedan suscitar, sino también poniendo especial atención en los aspectos cognitivos, culturales y psicosociales que puedan influir; los primeros para potenciarlos y los demás para comprenderlos desde la vivencia emocional identificada y expresada por los propios alumnos protagonistas y abordarlos en el marco de una EF plural que apueste por la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, evitando la influencia negativa de estereotipos de género y las limitaciones que se puedan generar por las expectativas de logro relacionadas con los mismos.
- 3) Tener en cuenta la presencia o ausencia de competición en los juegos motores que se planteen en una sesión. Es obvio que competir desencadena una mayor intensidad emocional y que la victoria da lugar a experimentar emociones más potentes (positivas), pero la derrota también puede tener el mismo resultado en

sentido inverso (negativas). Hay evidencias de que los juegos sin competición son generadores de emociones positivas y de un clima que favorezca el aprendizaje.

- 4) Enlazar la educación en valores con la educación emocional, evaluando y cuidando aspectos esenciales como el clima de clase, el cumplimiento de las reglas en los juegos, el respeto entre el alumnado y la homogeneidad entre los grupos en las situaciones motrices para evitar agravios comparativos.
- 5) Fomentar la práctica habitual de actividad física y el desarrollo de hábitos de vida activa desde la EF escolar como punto de partida en las diferentes etapas, para contribuir a la consecución de una condición física realmente saludable que ayude al alumnado a sentir emociones positivas, al bienestar emocional, durante todo su ciclo vital.
- 6) Aprovechar el contexto ideal que supone el medio acuático para contribuir al desarrollo motriz, cognitivo, social y emocional. Eso sí, se deberá tener muy en cuenta el dominio de este medio por parte del alumnado y la profundidad del vaso en el momento de diseñar las tareas motrices. Cada vez son más los centros educativos que cuentan con una instalación propia para la práctica de las actividades acuáticas, una piscina, o tienen la opción de utilizar alguna cercana, por lo que desarrollar una labor educativa en este medio es posible y amplía mucho el potencial de la EF, posibilitando primero un dominio del medio que permita con posterioridad el abordaje de contenidos y habilidades más específicas. Así pues, se pueden desarrollar situaciones motrices en los diferentes dominios con material muy variado, con un alto componente lúdico, no ciñéndose a las situaciones psicomotrices ligadas a la finalidad utilitaria; que contribuyan a desplegar y favorecer las vivencias emocionales, tanto negativas como positivas.
- 7) Fomentar las situaciones sociomotrices de colaboración, que favorezcan la vivencia de experiencias emocionalmente agradables, por su potencial pedagógico de cara a promover unas relaciones sociales fluidas, pacíficas y constructivas.
- 8) Abordar el trabajo de las situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, cuando se planteen con competición, sumando las estrategias de

regulación de las emociones negativas, si se dan por ejemplo asociadas al binomio victoria-derrota. Es una oportunidad para aprender a ganar y a perder, e introducir la reflexión que posibilite extrapolar esta regulación a las situaciones difíciles de la vida cotidiana (estén relacionadas con la motricidad o no, en cualquiera de sus vertientes); pero, en cualquier caso, siempre aprender a aprender.

7. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

La principal limitación que se ha tenido ha sido el número de alumnos, que no se ha podido ampliar por las restricciones aplicadas en los centros educativos durante la pandemia.

Otra de las limitaciones es el cuestionario GESFC, como se ha comprobado en la validación y fiabilidad en el presente estudio. Sería recomendable mejorar la descripción de las emociones para que los alumnos puedan entenderlas adecuadamente.

¿El número de sesiones? Una posible duda y la respuesta a esta pregunta espero poder responderla con futuros estudios.

Otra limitación ha sido la homogeneidad del grupo en cuanto a que todos practican deporte federado (natación, fútbol, triatlón, gimnasia y tenis) y, además, tienen un gran dominio del medio acuático por tener una hora de EF semanal, en la piscina, desde el primer curso de infantil.

8. PROSPECTIVAS DE FUTURO

Como prospectivas de futuro se plantea la siguiente propuesta, diferenciando tres fases:

1) Diseñar y validar por expertos un programa educativo de tareas motrices para el medio acuático, dirigidas a los cuatro dominios de la acción motriz, empleando varios modelos pedagógicos (modelo de educación deportiva, aprendizaje cooperativo, etc.) y diferenciando situaciones con victoria y sin victoria.

2) Aplicar el programa descrito en centros educativos y clubes deportivos de distintas poblaciones en España, registrando tanto la intensidad de la vivencia emocional como la vivencia subjetiva asociada a la misma, con instrumentos adecuados a la edad; la percepción de fatiga; un cuestionario sobre el estado de ánimo y un test de cortisol saliva nada más terminar cada sesión. Además, al principio y al final del programa de intervención se administraría un cuestionario de personalidad, se realizaría una valoración antropométrica y se efectuaría un test de campo para la evaluación de la condición física.

3) Aplicar el programa descrito y los instrumentos indicados en la fase anterior en centros educativos en dos etapas (EP y ES) y en clubes deportivos.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria. Currículo y práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Abele, A. E., & Brehm, W. (1993). Mood effects of exercise versus sport games: Findings and implications for well-being and health. *International Review of Health Psychology*, 2, 54-80.
- Aierbe-Barandiaran, A., & Oregui-González, E. (2016). Valores y emociones en narraciones audiovisuales de ficción infantil. *Comunicar*, 47, 69-77. [doi: 10.3916/C47-2016-07](https://doi.org/10.3916/C47-2016-07)
- Akelaitis, A. V. (2015). Social Skills Expression of Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 14(4), 232-238. [doi: 10.13187/ejced.2015.14.232](https://doi.org/10.13187/ejced.2015.14.232)
- Alagarda, A. (2015). La importancia de gestionar las emociones en la escuela: implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Supervisión* 21, 36, 1-20.
- Alarcón, R. (2006). Desarrollo de una escala factorial para medir la felicidad. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 95-102.
- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164.
- Alcaraz-Muñoz, V. (2015). *Influencia del tipo de interacción motriz en la vivencia emocional de alumnos de Educación Física en Primaria: competición y género*. Trabajo Final de Máster. Universidad de Murcia.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2017). Jugar en positivo: Género y emociones en educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [doi: 10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Aliste, A., & Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95.
- Almeida, M. T. P. (2004). Los juegos cooperativos en la educación física: Una propuesta lúdica para la paz. En: Juegos Cooperativos. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14(1), 21-31.

- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). *Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición*. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Universidad Miguel Hernández.
- 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. [doi: 10.6018/reifop.16.1.179461](https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461)
- Alonso, J. I., Lagardera, F., Lavega, P., & Etxebeste, J. (2018). Emorregulación y pedagogía de las conductas motrices. *Acción Motriz*, 21, 67-78.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En Gázquez et al. (Comps.). *Investigación en el ámbito escolar*. Ed. GEU.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Cayero, & J. Calleja (Coord.), *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Paidotribo.
- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en Bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. [doi: 10.6018/j/363461](https://doi.org/10.6018/j/363461)
- Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2014). Hacia la educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.
- Alonso, M. (2015). Neuromarketing: La revolución de las emociones. *I&M*, 129, 24-26.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez, F., & Pérez, N. (2000). Evaluación de programas de educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Alves de Souza, A., & Ferreira Dela Coleta, M. (2009). Significado e correlatos do sentimento de felicidade. *Horizonte Científico*, 3(2), 1-30.
- Amado, D. (2015). *Efecto de un método de enseñanza de la danza basado en la técnica creativa, sobre la motivación y las emociones del alumnado de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Amado, D., García, T., Marreiros., J., López, J., & del Villar, F. (2015). Analysis of students emotions in agreement with the dance teaching technique used. *European Journal of Human Movement*, 34, 123-138.

- Ariely, D., & Berns, G. (2010). Neuromarketing: The Hope and the Hype of Neuroimaging in Business. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(4), 284-292. [doi: 10.1038/nrn2795](https://doi.org/10.1038/nrn2795)
- Aritzeta, A., & Gartzia, L. (2009). Impacto de programas de formación en competencias emocionales en contextos educativos. En P. Fernández Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 399-404). Fundación Marcelino Botín.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Otaegi, O., González, O., Irazusta, S., & Ruiz, L. M. (2011). Percepción de la competencia, estados de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de Psicología*, 27(2), 536-543.
- Asle-Fatahi, B., & Najarpour-Ostadi, S. (2014). An examination of the relationship of emotional intelligence and self-esteem to social skills. *Quarterly Journal of Education & Research*, 6(23), 123-136.
- Baraybar-Fernández, A., Baños-González, M., Barquero-Pérez, O., Goya-Esteban, R., & De-la-Morena, A. (2017). Evaluación de las respuestas emocionales a la publicidad televisiva desde el Neuromarketing. *Comunicar*, 52, 19-28. [doi: 10.3916/C52-2017-02](https://doi.org/10.3916/C52-2017-02)
- Barker, D., Nyberg, G., & Larsson, H. (2019). Joy, fear and resignation: investigating emotions in physical education using a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society*, 25(8), 872-888. [doi: 10.1080/13573322.2019.1672148](https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1672148)
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B., & Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.) (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence*. Jossey-Bass.
- Barrios, M. V., & Sánchez-Villarroel, M. (2010). Bienestar Subjetivo en Adultos Mayores Venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 12-18.
- Barrón, M^a. C. (2013). *Estudio sobre las emociones, los afectos y el rendimiento académico en escolares de educación primaria de la provincia de Jaén*. Tesis Doctoral. Universidad de Jaén.
- Beavers, G. A., Iwata, B. A., & Lerman, D. C. (2013). Thirty years of research on the functional analysis of problem behaviour. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46(1), 1-21. [doi: 10.1002/jaba.30](https://doi.org/10.1002/jaba.30)

- Bell, C., & Song, F. (2005). Emotions in the conflict process: An application of the cognitive appraisal model of emotions to conflict management. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 30-54.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Benski, T., & Fisher, E. (2014). Introduction: Investigating Emotions and the Internet. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 1-14). Routledge.
- Ben-Ze'ev, A. (2004). *Love Online. Emotions on the Internet*. Cambridge University Press.
- Bermúdez, 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. [doi: 10.47197/retos.v36i36.70447](https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.70447)
- Betancourt, H. A., & Blair, I. (1992). A cognition (attribution) emotion model of violence in conflict situation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18, 343-350. [doi: 10.1177/0146167292983011](https://doi.org/10.1177/0146167292983011)
- Biddle, S. J. H., Atkin, A. J., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2011). Educación Física, competencias básicas y educación emocional. *EmásF, Revista digital de Educación Física*, 11, 4-6.
- Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., & Oriol, X. (2016). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. [doi: 10.5944/educxx1.1.10.297](https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297)

- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes R., Filella, G., & Agulló, M. J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *C & E: Cultura y educación*, 17(1), 5-18.
- Bodtker, A. M., & Jameson, J. K. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organizational conflict management. *International Journal of Conflict Management*, 12, 259-275.
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does Happiness Promote Career Success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., Di Fronso, S., & Robazza, C. (2017). Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. [doi: 10.3389/fpsyg.2017.01517](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01517)
- Brackett, M. A., & Caruso, D. R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Selmedia.
- Brackett, M. A., Ríos, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91, 780-795. [doi: 10.1037/00223514.91.4.780](https://doi.org/10.1037/00223514.91.4.780)
- Brody, L. R., & Hall, J. (2008). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395-408). The Guilford Press.
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buckingham, D. (1996). *Moving Images: Understanding Children's Emotional Responses to Television*. Manchester University Press.
- Caballero, M., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. [doi: 10.6018/reifop.19.3.267291](https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291)
- Caballero-García, P. A. (2004). *Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género*. Actas de la Conferencia Internacional de Orientación, Desarrollo de la Carrera e Inclusión Social. A Coruña, 15-17 de septiembre.
- Caballero-García, P. A. (2009). *Competencias emocionales: aprendizaje, desarrollo y evaluación*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Camilo José Cela.

- Caballero-García, P. A., & Cruz-Colmenero, V. (2009). *La dramatización como estrategia didáctica y de aprendizaje en la expresión y el reconocimiento de las emociones*. Comunicación presentada al II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional. Santander, 16-18 de septiembre.
- Caballero-García, P. A., & García-Lago, V. (2010). La lectura como factor determinante del desarrollo de la competencia emocional: Un estudio hecho con población universitaria. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 345-359.
- Caballero-García, P. A., Punset, E., Bueno, A., Salinero, J. J., Marina, E., & Carretero, M. J. (2012). *Estudio sobre el aprendizaje social y emocional en la etapa de educación primaria*. Universidad Camilo José Cela.
- Calderón, E. (2014). Universos emocionales y subjetividad. *Nueva Antropología*, 27(81), 11-31.
- Camacho, J. M. (2005). El humor y la dimensión creativa en la psicoterapia. *Psicodebate. Psicología Cultura y Sociedad*, 6, 45-58.
- Camacho, M., & Aragón, N. (2014). Ansiedad física social y educación física escolar: las chicas adolescentes en las clases de natación. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 116(2), 87-94.
- Canales, I., & Pina, I. (2014). El miedo al contacto en el voleibol. Percepciones del alumnado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 16(2), 122-136.
- Cantón, E., & Checa, I. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficiencia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Caravita, S. C. S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies. *Psicología Educativa*, 21, 49-59. [doi: 10.1016/j.pse.2016.02.003](https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.02.003)
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal Adolesc*, 36, 883-892. [doi: 10.1016/j.adolescence.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001)
- Castro-Schilo, L., & Kee, D. W. (2010). Gender differences in the relationship between emotional intelligence and right hemisphere lateralization for facial processing. *Brain and Cognition*, 73(1), 62-67. [doi: 10.1016/j.bandc.2010.03.003](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2010.03.003)

- Castro-Solano, A. (2011b). Las rutas de acceso al bienestar. Relaciones entre bienestar hedónico y eudaemónico. *Revista de Evaluación y Diagnóstico Psicológico*, 31(1), 37-58.
- Castro-Solano, A., Brenlla, M., & Casullo, M. M. (2002). Evaluación del bienestar psicológico en adultos argentinos. En M. M. Casullo (Ed.), *Evaluación del bienestar psicológico en Iberoamérica* (pp. 93-100). Paidós.
- Casullo, M. M., & Castro-Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Perú*, 18(2), 36-68.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Recuperado en 15 de enero de 2021, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C., & Saenz-López, P. (2015). Emotional Intelligence and Motivation in Secondary Physical Education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 27, 8-13.
- Cerezo, F. (2004). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Pirámide.
- Chazenbalk, L. (2005). El valor del humor en el proceso psicoterapéutico. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 73-84.
- Cheng, Y., & Ye, J. (2010). Exploring the Social Competence of Students with Autism Spectrum Conditions in a Collaborative Virtual Learning Environment-The Pilot Study. *Computers & Education*, 54(4), 1068-1077.
- Chicharro, M. (2014). Jóvenes, ficción televisiva y videojuegos: espectáculo, tensión y entretenimiento. Tendencias generales de consumo. *Revista de Estudios de Juventud*, 106, 77-91.
- Chirivella, E. C., & Esquivá, I. C. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Chiyoko-King-O'Riain, R. (2014). Trans connective Space, Emotions and Skype: The Transnational Emotional Practices of Mixed International Couples in the Republic of Ireland. In T. Benski, & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 131-143). Routledge.
- Chóliz, M., & Fernández-Abascal, E. (2001). *Expresión facial de la emoción*. UNED.

- Ciarrochi, J., & Scott, G. (2006). The link between emotional competence and well-being: A longitudinal study. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(2), 231-243. [doi: 10.1080/03069880600583287](https://doi.org/10.1080/03069880600583287)
- Cingolani, J. M., & Méndez-Quiñonez, A. (2007). El bienestar psicológico en la ciudad de Mar del Plata. Perspectivas en Psicología. *Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 4(1), 59-65.
- Clarke, A. M., Bunting, B., & Barry, M. M. (2014). Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's Friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29(5), 786-798. [doi: 10.1093/her/cyu047](https://doi.org/10.1093/her/cyu047)
- Collel, J., & Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 21(37), 8-10.
- Conde, E. (1999). *La experiencia de ver televisión: respuesta emocional a secuencias audiovisuales de miedo*. Tesis Doctoral. Universidad de la Laguna.
- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary Psychology and the Emotions. In LEWIS, M. & HAVILAND-JONES, J.M. (Eds.). *Hand book of Emotions* (pp. 91-115). Guilford.
- Cotler, J. L., Di Tursi, D., Goldstein, I., Yates, J., & Del Belso, D. (2017). A Mindful Approach to Teaching Emotional Intelligence to Undergraduate Students Online and in Person. *Information Systems Education Journal*, 15(1), 12-25.
- Coviello, L., Sohn, Y., Kramer, A. D. I., Marlow, C., Franceschetti, M., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2014). Detecting Emotional Contagion in Massive Social Networks. *PLoS ONE*, 9(3), e90315. [doi: 10.1371/journal.pone.0090315](https://doi.org/10.1371/journal.pone.0090315)
- Cross, D., Lester, L., & Barnes, A. (2015). A longitudinal study of the social and emotional predictors and consequences of cyber and traditional bullying victimization. *International Journal of Public Health*, 60, 207-217. [doi: 10.1007/s00038-015-0655-1](https://doi.org/10.1007/s00038-015-0655-1)
- Cruz-Colmenero, V., Caballero-García, P. A., & Ruiz-Tendero, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410. [doi: 10.6018/rie.31.2.164501](https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501)
- Cuadrado, M. (1998). Los programas de desarrollo de la inteligencia emocional. Recuperado el 29 de enero de 2021, de

<https://www.coursehero.com/file/21873725/Los-programas-de-desarrollo-de-la-inteligencia-emocional/>

- Cuello, M., & Oros, L. B. (2011). *Cuestionario de gratitud para niños*. Centro Interdisciplinario de Psicología Matemática y Experimental. Argentina.
- Dafonte, A. (2014). Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos. *Comunicar*, 43, 199-207. [doi: 10.3916/C43-2014-20](https://doi.org/10.3916/C43-2014-20)
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 804-813.
- De Klerk, H. M., Dada, S., & Alant, E. (2014). Children's identification of graphic symbols representing four basic emotions. Comparison of Afrikaans-speaking and Sepedi-speaking children. *Journal of Communication Disorders*, 52, 1-15. [doi: 10.1016/j.jcomdis.2014.05.006](https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.05.006)
- De la Vega, N., & Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de los adolescentes. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 13(1), 4-18.
- De Paula-Borges, L., & Moreno-Murcia, J. A. (2018). Efectos del Método Acuático Comprensivo en estudiantes de 6 y 7 años. *RIAA. Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 2(3), 27-36. <https://doi.org/10.21134/riaa.v2i3.1426>
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Dela Coleta, J. A., & Ferreira-Dela Coleta, M. (2007). Felicidade e bem-estar subjetivo entre profesores universitarios. *Revista de Estudos de Educacao*, 9(2), 131-144.
- Dela Coleta, J. A.; & Ferreira-Dela Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento acadêmico de estudantes universitarios. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 533-539.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp. 614-637). Guilford Press.
- Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. (2008). The Role of Emotion in Computer-mediated Communication: A Review. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 766-785. [doi: 10.1016/j.chb.2007.04.004](https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.04.004)

- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management. The Case of Work Teams. *The International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69. [doi: 10.1108/eb022923](https://doi.org/10.1108/eb022923)
- Di Fabio, A., & Kenny, M. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal Career Assess*, 19, 21-34. [doi: 10.1177/1069072710382530](https://doi.org/10.1177/1069072710382530)
- Diccionario Etimológico Castellano en Línea (s.f.). Recuperado en 15 de enero de 2021, de <http://etimologias.dechile.net/>
- Diekstra, R. F. W., Sklad, M., Gravestijn, C., Ben, J., & de Ritter, M. (2008). La enseñanza de las habilidades emocionales y sociales en el mundo. Un estudio meta-analítico acerca de su eficacia. En Fundación Marcelino Botín (Ed.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp. 299-315). Fundación Marcelino Botín.
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional Well-being. In M. Lewis y J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 404-415). Guilford Press.
- Dobele, A., Lindgreen, A., Beverland, M., Vanhamme, J., & VanWijk, R. (2007). Why Pass on Viral Messages? Because They Connect Emotionally. *Business Horizons*, 50, 291-304.
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. [doi: 10.1080/13664530.2016.1207093](https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1207093)
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young Adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369-89.
- Dowling, F. (2008). Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247-266.
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- 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 el Deporte*, 18(70), 227-245.
- 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. [doi: 10.5672/apunts.2014-0983](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983)

- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. [doi: 10.12800/ccd.v10i28.511](https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511)
- Eckler, P., & Bolls, P. (2011). Spreading the Virus: Emotional Tone of Viral Advertising and its Effect on For-warding Intention and Attitudes. *Journal of Interactive Advertising*, 11(2), 1-11. [doi: 10.1080/15252019.2011.10722180](https://doi.org/10.1080/15252019.2011.10722180)
- Eisenberg, N. (1991). Values, sympathy and individual differences: toward a pluralism of factor influencing altruism and empathy. *Psychological Inquiry*, 2(2), 128-131.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J. Cole (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 19, 207-283. University of Nebraska.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System*. Consulting Psychologists Press.
- El Hassan, K. & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the Social Decision-Making Skills Curriculum on primary students (Grades 1–3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175. [doi: 10.1177/0143034312469758](https://doi.org/10.1177/0143034312469758)
- El Hassan, K., & Kahil, R. (2005). The effect of “Living Values: An educational program” on behaviors and attitudes of elementary students in a private school in Lebanon. *Early Childhood Educational Journal*, 33(2), 81-90. [doi: 10.1007/s10643-005-0028-0](https://doi.org/10.1007/s10643-005-0028-0)
- Emmons, R. A., McCullough, M. E., & Tsang, J. (2003). The Assessment of Gratitude. In S. Lopez, S. J., and C.R. Snyder. *A Handbook of Models and Measures. Positive Psychological Assessment*, 327-341. American Psychological Association.
- Enns, A., Eldridge, G., Montgomery, C., & González, V. (2018). Perceived stress, coping strategies, and emotional intelligence: A cross-sectional study of university students in helping disciplines. *Nurse Education Today*, 68, 226-231. [doi: 10.1016/j.nedt.2018.06.012](https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.06.012)
- 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), 33-48. [doi: 10.6018/j/194051](https://doi.org/10.6018/j/194051)
- 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.

- Extremuera-Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21(5), 1043-1063. doi: [10.1080/02699930601069404](https://doi.org/10.1080/02699930601069404)
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(02), 103-108.
- Feldman, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex differences in emotional awareness. *Society for Personality and Social Psychology*, 26(9), 1027-1035.
- Fellner, A., Matthews, G., Funke, G. J., Emo, A. K., Pérez-González, J. C., Zeidner, M., & Roberts, R. (2007). *The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotional identification*. Proceedings of the human factors and ergonomics Society Annual Meeting, 51(14), 845-849.
- Fernández, A., Iglesias, A. I., & Barraca, J. (2007). *Adaptación psicológica y social en estudiantes e inteligencia emocional*. Comunicación presentada en el 8º Congreso Virtual de Psiquiatría. Recuperado de http://www.psiquiatria.com/articulos/psiq_general_y_otras_areas/psigsocial/29466/
- Fernández, C., Revilla, J. C., & Domínguez, R. (2011). Las emociones que suscita la violencia en televisión. *Comunicar*, 36, 95-103. doi: [10.3916/C36-2011-02-10](https://doi.org/10.3916/C36-2011-02-10)
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 421-436.
- Fernández-García, L., & Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 381-386.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Gedisa.

- Fortunati, L., & Vincent, J. (2009). Introduction. In J. Vincent, & L. Fortunati (Eds.), *Electronic Emotion. The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies* (pp. 1-31). Peter Lang.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). [doi: 10.1037/1522-3736.3.1.31a](https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a)
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175.
- Fredrickson, N., Petrides, K., & Simmonds, E. (2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 323-328. [doi: 10.1016/j.paid.2011.10.034](https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.034)
- Fregoso-Bailón, O., López-Peñaloza, J., Navarro-Contreras, G., & Valadez-Sierra, M. D. (2013). Habilidades emocionales en estudiantes de educación secundaria. *Uaricha*, 10(23), 89-102.
- Fürst, H. (2014). Emotional Socialization on a Swedish Internet Dating Site: The Search and Hope for Happiness. In T. Benski & E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 99-112). Routledge.
- Gallmeier, C. P. (1987). Putting on the Game Face: The Staging of Emotions in Professional Hockey. *Sociology of Sport Performance*, 4, 347-362.
- Garaigordobil, M., & Peña, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11. [doi: 10.3389/fpsyg.2015.00743](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00743)
- García, J. A. (2012). The Emotional Intelligence, its importance in the learning process. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
- García, M. D., & Siverio, M. A. (2005). La tristeza en niños, adolescentes y adultos: Un análisis comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 28, 453-469.
- García-Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. CSD y CIS.
- García-Marín, P, & Casabella, M. (2020). Motriemoción: Reconocimiento de emociones en preescolares a través de la motricidad. *Trances*, 12(4): 433-461.
- García-Navarro, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Garde-Hansen, J., & Gorton, K. (2013). *Emotion Online. Theorizing effect on the Internet*. Palgrave Macmillan.

- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garn, A. C., Simonton, K., Dasingert, T., & Simonton, A. (2017). Predicting changes in student engagement in university physical education: Application of control-value theory of achievement emotions. *Psychology of Sport and Exercise*, 29, 93-102. [doi: 10.1016/j.psychsport.2016.12.005](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.12.005)
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. [doi: 10.6018/analesps.28.2.124111](https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111)
- Gauvin, L., & Rejeski, W. J. (1993). The exercise-induced feeling inventory: Development and initial validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 403-423.
- Gea-García, G., Alonso-Roque, J. I., Rodríguez-Ribas, J. P. & Caballero-García, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. [doi: 10.6018/rie.35.1.249661](https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661)
- Gea, G., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés de los Fayos, E. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2013). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio siglo XXI*, 32(1), 49-70. [doi: 10.6018/j/194081](https://doi.org/10.6018/j/194081)
- Geng, Y. (2018). Gratitude mediates the effect of emotional intelligence on subjective well-being: A structural equation modeling analysis. *Journal of Health Psychology*, 23(10), 1378-1386. [doi: 10.1177/1359105316677295](https://doi.org/10.1177/1359105316677295)
- Gil, P., & Martínez, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de Educación Física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-935.
- Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones auto-percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XX1*, 19(2), 179-204.
- Gil-Madróna, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mújica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A. (2020). Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 42-48. [doi: 10.5672/apunts.20140983.es](https://doi.org/10.5672/apunts.20140983.es)
- Giménez-Gualdo, A. M., Hunter, S. C., Durkin, K., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2015). The emotional impact of cyberbullying: Differences in perceptions and experiences

- as a function of role. *Computers & Education*, 82, 228-235. [doi: 10.1016/j.compedu.2014.11.013](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.013)
- Giqueaux, G., & Oros, L. (2008). *Las emociones positivas como facilitadoras de la sociabilidad infantil*. Sesión de cartel presentada en el XII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, La Plata, Argentina.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Kaairos.
- Goleman, D. (2013). *El cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos*. Grupo Zeta.
- Gómez-Cabranes, L. (2013). Las emociones del internauta. In L. Flamarique, & M. D'Oliveira-Martins (Eds.), *Emociones y estilos de vida: Radiografía de nuestro tiempo* (pp. 211-243). Biblioteca Nueva.
- González, I., Contreras, O. R., & Gil, P. (2013). Percepción de la Competencia emocional en las clases de Educación Física en Educación Primaria. *Multiárea, revista de Didáctica*, 6, 355-365.
- González-Campos, G., Rodríguez-López, M., & Castañeda-Vázquez, C. (2018). Evaluación de un programa motivacional de establecimiento de objetivos para la optimización del rendimiento en deportistas de alto nivel: una aproximación cualitativa. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 12-25.
- Górriz, A. B., Prado-Gascó, V., Villanueva, L., Ordóñez, A., & González, R. (2013). The MOOD questionnaire: Adaptation and validation of the Spanish version. *Psicothema*, 25, 252-257.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 131-145. [doi: 10.1080/1612197X.2015.1079791](https://doi.org/10.1080/1612197X.2015.1079791)
- Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive, socioemotional, and attitudinal effects of a tribrachic enrichment program for gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(4), 378-397. [doi: 10.1177/0162353214552565](https://doi.org/10.1177/0162353214552565)
- Gutiérrez, M., & Díaz, F. (2001). Influencia de las actividades acuáticas en el desarrollo de la primera infancia. *Agua y Gestión*, 55, 12-21.
- Gutiérrez-Díaz del Campo, D., García-López, L. M. Chaparro-Jilete, R., & Fernández-Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2004). *Multivariate Data Analysis*. Textile eBook.
- Hanin, Y. L. (2000). *Emotions in sport*. Human Kinetics.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice in teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*(8), 811-826.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society, 18*(6), 767-787. [doi: 10.1080/13573322.2011.610784](https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784)
- Heinemann, K. (1999). Las emociones en los clubes deportivos. In K. Heinemann. *Sociología de las organizaciones deportivas. El ejemplo del club deportivo, Valencia: Tirant lo Blanch*. Asociación Española de Investigación Social aplicada al Deporte, 202-222.
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschoolers: the mediating role of social information. *Child Psychiatry Human Development, 43*, 87-101. [doi: 10.1007/s10578-011-0252-3](https://doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3)
- Hertenstein, M. J., & Keltner, D. (2011). Gender and the communication of emotion via touch. *Sex Roles, 64*, 70-80. [doi: 10.1007/s11199-010-9842](https://doi.org/10.1007/s11199-010-9842)
- Hess, U., Senécal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., & Kleck, R. E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition & Emotion, 14*, 609-642.
- Hong, G. (2004). Emotions in Culturally constituted Relational Worlds. *Culture & Psychology, 10*; 53-63.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games. It is Fun and We Learn Things. *Simulating & Gaming, 40*(5), 626-644.
- Ibarrola, B., & Delfo, E. (2003). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños de 3 a 5 años*. SM.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa, 27*(2), 451-467.
- Jameson, J. K., Bodtke, A. M., Porch, D. M., & Jordan, W. J. (2009). Exploring the Role of Emotion in Conflict Transformation. *Conflict Resolution Quarterly, 27*(2), 167-192. [doi: 10.1002/crq.254](https://doi.org/10.1002/crq.254)

- Jang, B. (2015). The Relationships among Middle School Students Approach-Avoidance Temperaments, Emotion, and Engagement in Physical Education Classes. *Korean Society of Sport Psychology*, 26(3), 95-107.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 15-32. doi: [10.6018/j/194071](https://doi.org/10.6018/j/194071)
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
- Jellesma, F. C., Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., & Kneepkens, C. M. F. (2006). Somatic complaints and health care use in children: Mood, emotion awareness and sense of coherence. *Social Science and Medicine*, 63, 2640-2648.
- Jibril, T. A., & Abdullah, M. H. (2013). Relevance of Emoticons in Computer-mediated Communication Contexts: An Overview. *Asian Social Science*, 9(4). doi: [10.5539/ass.v9n4p201](https://doi.org/10.5539/ass.v9n4p201)
- Johnson, K. J., Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2010). Smile to see the forest: Facially expressed positive emotions broaden cognition. *Cognition and Emotion*, 24(2), 299-321.
- Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development of the Sport Emotions Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 407-431.
- Jun, M. (2018). The relationship between perceived learning environment and engagement in Physical Education: The multiple mediation effects of multidimensional competence, achievement goals, and emotions. *Korean Journal of Teacher Education*, 34(1), 143-163. doi: [10.14333/kjte.2018.34.1.143](https://doi.org/10.14333/kjte.2018.34.1.143)
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., & Taanila, A. (2008). Emotional and behavioral problems in relation to physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(10), 1749-1756.
- Kato, Y., Kato, S., & Akahori, K. (2007). Effects of Emotional Cues transmitted in E-mail Communication on the Emotions Experienced by Senders and Receivers. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1894-1905. doi: [10.1016/j.chb.2005.11.005](https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.11.005)
- Kennedy-Root, A., & Denham, S. A. (2010). The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1, 1-9. doi: [10.1002/cd.265](https://doi.org/10.1002/cd.265)

- Kienbaum, J., Volland, C., & Ulich, D. (2001). Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 302-309.
- Kim, S. J., & Niederdeppe, J. (2014). Emotional Expressions in Antismoking Television Advertisements: Consequences of Anger and Sadness Framing on Pathways to Persuasion. *Journal of Health Communication*, 19(6), 692-709. doi: [10.1080/10810730.2013.837550](https://doi.org/10.1080/10810730.2013.837550)
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 345-379. doi: [10.1007/BF00992553](https://doi.org/10.1007/BF00992553)
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P., & O'Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (1), 28-41.
- Kramer, T., Caldarella, P., Christensen, L., & Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the Strong Start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303-309. doi: [10.1007/s10643-009-0354-8](https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8)
- Lagardera (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 24, 89-106.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lahaye, M., Fantini-Hauwel, C., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Emotional competence and quality of life of children with asthma: The mediating effect of coping strategies. *Psychology and Health*, 26. doi: [10.1080/08870446.2011.562606](https://doi.org/10.1080/08870446.2011.562606)
- Lahaye, M., Luminet, O., Van Broeck, N., Bodart, E., & Mikolajczak, M. (2010). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children in a French-speaking population. *Journal of Personality Assessment*, 92, 317-326.
- Lahaye, M., Mikolajczak, M., Rieffe, C., Villanueva, L., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Cross-validation of the Emotion Awareness Questionnaire for children in three populations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29, 418-427.
- Lambie, J. A. (2009). Emotional experience, rational action and self-knowledge. *Emotion Review*, 3, 272-280.

- Larrañaga, E., Navarro, R., & Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. [doi: 10.3916/C56-2018-02](https://doi.org/10.3916/C56-2018-02)
- Laurent, J., Catanzaro, S., Joiner, T. E., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment*, 11, 326-338.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 457-467. [doi: 10.1080/02701367.2014.961048](https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048)
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(8), 5-15.
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. [doi: 10.1174/113564013807749731](https://doi.org/10.1174/113564013807749731)
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- 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), 151-166. [doi: 10.6018/rie.31.1.147821](https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821)
- Lavega, P., Saez de Ocariz, U., Lagardera, F., March, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de Psicología*, 33(3), 538-547. [doi: 10.6018/analesps.33.3.260811](https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811)
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.

- Lee, Y. H. (2017). Emotional labor, teacher burnout, and turnover intention in high-school physical education teaching. *European Physical Education Review*, 25(1), 236-253.
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in Physical Education. A qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7, 1-15. [doi: 10.3390/sports7010010](https://doi.org/10.3390/sports7010010)
- Lemos, V. (2005). Construcción y validación de una escala para la evaluación de la discapacidad social infantil. *Revista Interdisciplinaria*, 22(1), 77-96.
- Light, R. (2003). The joy of learning: Emotion and learning in games through TGfU. *New Zealand Physical Educator*, 36(1), 93-109.
- Lillo, P. R. (2006). Influencia de los estilos de humor sobre las estrategias de afrontamiento en Entre Ríos. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 7, 95-118.
- Linde-Navas, A. (2005). Reflexiones sobre los efectos de las imágenes de dolor, muerte y sufrimiento en los espectadores. *Comunicar*, 25. [doi: 10.3916/C25-2005-076](https://doi.org/10.3916/C25-2005-076)
- Lodewyk, K., & Muir, A. (2017). High school females' Emotions, self-efficacy, and attributions during soccer and fitness testing in Physical Education. *Physical Educator*, 74(2), 269-295. [doi: 10.18666/TPE-2017-V74I2-7136](https://doi.org/10.18666/TPE-2017-V74I2-7136)
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. [doi: 10.1037/1528-3542.5.1.113](https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113)
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19.
- López-Cassá, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Praxis.
- Lozano, J., Ballesta, J., & Alcaraz, S. (2011). Software para enseñar emociones al alumnado con trastorno del espectro autista. *Comunicar*, 36, 139-148. [doi: 10.3916/C36-2011-03-05](https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-05)
- Lozano, L., & García-Cueto, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12, 340-343.

- Lucas, R. E., Diener, E., & Larsen, R. J. (2003). Measuring Positive Emotions. In S. J. Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational Climate and Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295-308. [doi:10.1080/00220670903383044](https://doi.org/10.1080/00220670903383044)
- Lopez, S. J., & C. R. Zinder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A Handbook of Models and Measures* (pp. 201-218). American Psychological Association.
- MacPhail, A., & Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(1), 87-108. [doi:10.1080/1740898042000208142](https://doi.org/10.1080/1740898042000208142)
- Mannino, G., & Robazza, C. (2004). Las emociones del deportista. En S. Tamorri (Ed.), *Neurociencia y deporte*. Paidotribo.
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. [doi: 10.6018/reifop.20.1.232941](https://doi.org/10.6018/reifop.20.1.232941)
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75.
- Mascarenhas, S. A., & Peluso, M. L. (2011). Indicadores do bem estar subjetivo de discentes do ensino superior no amazonas. *Amazónica*, 7(2), 77-87.
- Matos, A. (2005). TV and violence new ways of watching. *Comunicar*, 25. [doi: 10.3916/C25-2005-075](https://doi.org/10.3916/C25-2005-075)
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C., & Bakker, F. (2008). Trait emotional intelligence, psychological well-being, and peer-rated social competence in adolescence. In J. C. Cassady y A. E. Mourad (Eds.), *Emotional intelligence: Perspectives on educational and positive psychology* (pp. 47-62). Peter Lang Publishing, Inc.
- Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. [doi: 10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, (pp. 3-31). Basic Books.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 25-45). Pirámide.
- Mayorga-Vega, D., Merino-Marban, R., & Rodríguez-Fernández, E. (2013). Relación entre la capacidad cardiorrespiratoria y el rendimiento en los tests de condición física relacionada con la salud incluidos en la batería ALPHA en niños de 10-12 años. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(8), 41-47.
- McAuley, E., & Courneya, K. (1994). The Subjective Exercise Experience Scale (SEES): Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 163-177.
- McCaughy, N. (2004). The emotional dimensions of a teacher's pedagogical content knowledge: Influences on content, curriculum, and pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 30-47.
- McCaughy, N., & Rovegno, I. (2003). Development of pedagogical content knowledge: Moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development, and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 355-368.
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Profile of Mood States*. Educational and Industrial Testing Service.
- Medina, J. A. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF*, 37, 70-81.
- Meier, L., & Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 9(16), 73-84.
- Méndez-Giménez, A., & Martínez de Ojeda, D. (2017). Percepciones del estudiante de primaria sobre el uso del modelo de educación deportiva para la enseñanza del mimo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 418, 21-34.
- Menesini, E., Palladino, B. E., & Nocentini, A. (2015). Emotions of moral disengagement, class norms, and bullying in adolescence: A multilevel approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 124-143. [doi: 10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124](https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0124)
- Menesini, E., Sánchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29(6), 515-530. [doi: 10.1002/ab.10060](https://doi.org/10.1002/ab.10060)

- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Pirámide.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mestre-Escrivá, V., Pérez-Delgado, E., Frías-Navarro, D., & Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre (Eds.), *Psicología moral y crecimiento personal* (pp. 181-190). a: Ariel.
- Mi, K., & Hae, C. (2014). Sensory education program development, application and its therapeutic effect in children. *Nutrition Research and Practice*, 8(1), 112-119. [doi: 10.4162/nrp.2014.8.1.112](https://doi.org/10.4162/nrp.2014.8.1.112)
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
- 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*, 31, 88-93.
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF*, 41, 108-132.
- Monforte, J., & Pérez-Samaniego, V. (2017). El miedo en Educación Física: Una historia reconocible. *Movimento*, 23(1), 85-100.
- Moon, M., Jeon, H., & Kwon, S. (2016). Effect of gender on students' emotion with gender-related public self-consciousness as a moderator in mixed-gender physical education classes. *School Psychology International*, 37(5), 470-484. [doi: 10.1177/0143034316658801](https://doi.org/10.1177/0143034316658801)
- Moreno, J. A. (2001). Juegos acuáticos educativos. *Hacia una competencia motriz acuática (6 -12 años)*. Inde.
- Morris, J. D., Klahr, N. J., Shen, F., Villegas, J., Wright, P., He, G., & Liu, Y. (2009). Mapping a Multidimensional Emotion in Response to Television Commercials. *Human Brain Mapping*, 30, 789-796.

- Mowling, C. M., Brock, S. B., & Hastie, P. A. (2006). Fourth Grade Students' Drawing Interpretations of a Sport Education Soccer Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 9-35.
- Mújica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de Baloncesto de estudiantes del Grado en Ciencias del Deporte: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166. [doi: 10.6018/cpd.347161](https://doi.org/10.6018/cpd.347161)
- Mújica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (2020). Percepción emocional del alumnado de 3º de ESO ante las prácticas de la unidad didáctica de baloncesto en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 429, 47-60.
- Mújica-Johnson, F. N., & Jiménez-Sánchez, A. C. (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, 556-564.
- Mújica-Johnson, F. N., Aránguiz, H., Orellana, N., & González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de Educación Física y Salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6.
- Mújica-Johnson, F. N., Orellana, N., & Concha, R. (2018). Atribución emocional en el taller de baloncesto escolar de una escuela pública en Chile: análisis de contenido. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 31-42.
- Mújica-Johnson, F. N., Orellana-Arduiz, N. D., & Concha-López, R. F. (2017). Emotions in the Physical Education Class: Narrative Review (2010-2016). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 19(1), 119-134. [doi: 10.24197/aefd.1.2017.119-134](https://doi.org/10.24197/aefd.1.2017.119-134)
- Munsawaengsub, M., Yimklib, M., Nanthamongkolchai, P., & Apinanthavech, M. (2009). Effect of promoting self-esteem by participatory learning process on emotional intelligence among early adolescents. *Journal of the Medical Association of Thailand*, 92(7), 13-20.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de Psicología*, 33(1), 196-203. [doi: 10.6018/analesps.33.1.233301](https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.233301)

- Mustaca, A. E., Kamenetzky, G., & Vera-Villaruel, P. (2010). Relaciones entre variables positivas y negativas en una muestra de estudiantes argentinos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 19(3), 227-235.
- Narwal, K., & Sharma, S. (2018). A study of relationship between emotional intelligence and academic stress of visually disabled students. *Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 8(2), 190-196.
- Nguyen, T., & Janssens, M. (2019). Knowledge, emotion, and power in social partnership: A turn to partners' context. *Organization Studies*, 40(3), 371-393.
- Nomura, T., & Mitsukura, Y. (2016). *Extraction of Unconscious Emotions while Watching TV Commercials*. IECON 2015-41st Annual Conference of the IEEE, 368-373. [doi: 10.1109/IECON.2015.7392127](https://doi.org/10.1109/IECON.2015.7392127)
- Núñez, A., & García, A. (2017). Relación entre el rendimiento y la ansiedad en el deporte: una revisión sistemática. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 172-177.
- Oiarbide, A., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J. y Urdangarín, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62.
- O'Leary, N., Longmore, C., & Medcalf, R. (2015). The influence of occupational socialisation upon the teaching of pupils experiencing social and emotional behavioural difficulties (SEBD) in physical education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 247-256. [doi: 10.1111/14713802.12033](https://doi.org/10.1111/14713802.12033)
- Oros, L. B. (2008a). Avances metodológicos en evaluación de emociones positivas en niños en riesgo social. *Revista EVALUAR*, 8, 20-33.
- Oros, L. B. (2008b). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Revista Interdisciplinaria*, 25(2), 181-196.
- Oros, L. B. (2009). El valor adaptativo de las emociones positivas. Una mirada al funcionamiento psicológico de los niños pobres. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(2), 288-296.
- Oros, L. B. (2011). Nuevas contribuciones para el desarrollo de emociones positivas en niños. En M. C. Richaud de Minzi & V. Lemos (Eds.) *Psicología y otras Ciencias del Comportamiento. Compendio de Investigaciones Actuales* (pp. 63-78). Universidad Adventista del Plata.

- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de Psicología*, 30(2), 522-529. [doi: 10.6018/analesps.30.2.158361](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158361)
- Oros, L. B., & Richaud de Minzi, M. C. (2011). *Cómo incentivar las emociones positivas en los niños. Propuestas para la escuela y la familia*. Buenos Aires: ACESUAP.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, A., Calmaestra, J., & Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204. [doi: 10.1027/0044-3409.217.4.197](https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.197)
- Oxford English Dictionary (s.f.). Recuperado el 23 de octubre de 2018, de <https://www.lexico.com/es>
- Palomera, R. (2005). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341(28), 687-703.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional Intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Parlebàs, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. E C. de la Villa (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social*. Asociación Cultural La Tanguilla.
- Parlebàs, P. (2012). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de la praxiología motriz*. Paidotribo.
- 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), 91-106.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Editorial INDE.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Peña, A. M., & Canga, M. (2009). La educación emocional en el contexto escolar con alumnado de distintos países. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3).

- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 34(XIII).
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254. [doi: 10.5944/educxx1.16.1.725](https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725)
- Pérez-López, R., Morales-Sánchez, V., Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Hacia la calidad de servicio emocional en organizaciones deportivas orientadas a la población infantil: un análisis cualitativo. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 243-250.
- Perren, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 195-209. [doi: 10.1080/17405629.2011.643168](https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168)
- Pertegal, M. L., Marcos, D., Gilar, R., & Jimeno, A. (2017). Development of Emotional Skills through Interdisciplinary Practices Integrated into a University Curriculum. *Education Research International*, 2, 1-12. [doi: 10.1155/2017/6089859](https://doi.org/10.1155/2017/6089859)
- Peterson, G. (2014). Sports and Emotions. In: Stets J., Turner J. (eds.) *Handbook of the Sociology of Emotions: Volume II*. Handbooks of Sociology and Social Research. Springer, Dordrecht. [doi: 10.1007/978-94-017-9130-4_23](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9130-4_23)
- Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Pla, G. (2014). El agua: un espacio de sensaciones y emociones. En: II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. *Instituto de Ciencias del Deporte* (pp.72-80).
- Ponce, N., & Aguaded, E. (2017). Assessment of an educational intervention program in emotional intelligence. *Dilemas contemporáneos, educación política y valores*, 4(2), 1-33.
- Pope, C. (2005). Once more with feeling: Affect and playing with the TGfU model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 271-286.

- Porro-Conforti, M. L., & Andrés, M. L. (2011). Tipo de expresividad emocional y tendencia a la supresión de la expresión emocional en pacientes diagnosticados con cáncer. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 3(1) 10-18.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología*, 36(1), 84-91. doi: [10.6018/analesps.345901](https://doi.org/10.6018/analesps.345901)
- Puig, N. (2012). Emociones en el deporte y sociología. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(28), 106-108.
- Puig, N., Lagardera, F., & Junca, A. (2001). Enseñando sociología de las emociones en el deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 64, 69-77.
- Rajadell, N., Pujol, M. A., & Violant, V. (2005). Los dibujos animados como recurso de transmisión de valores educativos y culturales. *Comunicar*, 25. <http://goo.gl/tb3Uqa>
- Ramírez, W., Vinaccia S., & Suárez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Ram-Tsur, R., Nissim, M., Zion, M., Ben-Soussan, T. D., & Mevarech, Z. (2013). Language Development: The effect of aquatic and on-land motor interventions. *Creative Education*, 4(9), 41-50.
- Real Academia Española (s.f.). En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de enero de 2021, de <https://dle.rae.es/>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.
- Ren, J., Hu, L., Zhang, H., & Huang, Z. (2010). Implicit Positive Emotion Counteracts Ego Depletion. *Social Behavior and Personality*, 38(7), 919-928.
- Renom, A. (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6 - 12 años)*. Wolters Kluwer.
- Reyes, M., Brackett, M. A., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). The interaction effects of program training, dosage, and implementation quality on targeted student outcomes for the RULER approach to social and emotional learning. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.

- Rieffe, C., & De Rooij, M. (2012). The longitudinal relationship between emotion awareness and internalising symptoms during late childhood. *European Child and Adolescent Psychiatry* 21, 349-356. [doi: 10.1007/s00787-012-0267-8](https://doi.org/10.1007/s00787-012-0267-8)
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., & Bosch, J. D. (2004). Emotional awareness and somatic complaints in children. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., & Jellesma, F. C. (2008). Emotional competence and health in children. In J. Denollet, I. Nyklicek y A. Vingerhoets (Eds.), *Emotion Regulation: Conceptual and Clinical Issues* (pp. 184-201). Springer.
- Rieffe, C., Meerum-Terwogt, M., Petrides, K. V., Cowan, C., Miers, A. C., & Tolland, A. (2007). Psychometric properties of the Emotion Awareness Questionnaire for children. *Personality and Individual Differences*, 43, 95-105.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., & Meerum-Terwogt, M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Meerum-Terwogt, M., Novin, S., Nasiri, H., & Latifian, M. (2010). Relationship between alexithymia, mood and internalizing symptoms in children and young adolescents: Evidence from an Iranian sample. *Personality and Individual Differences*, 48, 425-430.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Meerum-Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.
- Rieffe, C., Villanueva, L., Adrián, J. E., & Górriz, A. B. (2009). Quejas somáticas, estados de ánimo y conciencia emocional en adolescentes. *Psicothema*, 3, 459-464.
- Rodríguez-Nuñez, I. (2015). Escala de medición de esfuerzo percibido infantil (EPInfant): validación en niños y adolescentes chilenos. *Revista Chilena de Pediatría*, 87(3), 211-212. [doi: 10.1016/j.rchipe.2015.09.001](https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.09.001)
- Rodríguez, A. & Rocu, P. (2016). Emociones percibidas a través de las primeras experiencias de expresión corporal: estudio de casos en secundaria. *EmásF*, 40, 134-157.
- Romero-Martín, M. R., Gelpi-Fleta, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios.

Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17(67), 449-466.

- Rosa, A., García, E., & Pérez, J. J. (2018). Condición física y bienestar emocional en escolares de 7 a 12 años. *Acta colombiana de Psicología*, 21(2), 282-291. doi: [10.14718/ACP.2018.21.2.13](https://doi.org/10.14718/ACP.2018.21.2.13)
- Rosenblatt, J., & Elias, M. (2008). Dosage effects of a preventive socioemotional learning intervention on achievement loss associated with middle school transition. *The Journal of Primary Prevention*, 29(6), 535-555. doi: [10.1007/s10935-008-0153-9](https://doi.org/10.1007/s10935-008-0153-9)
- Rovira, G., López-Ros, G., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio siglo XXI*, 32, 105-125.
- Ruiz, D., Castillo, R., Salguero, J. M., Cabello, R., Fernández, P., & Balluerka, N. (2012). Short-and midterm effects of emotional intelligence training on adolescent mental health. *Journal of Adolescent Health*, 51(5), 462-467. doi: [10.1016/j.adolescence.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.07.001)
- Ruiz, G., Lorenzo, L., & García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 5(2), 203-210.
- Ruiz-Aranda, D., Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230.
- Rusell, J. A., Bachorowski, J. A., & Fernández-Dols, J. M. (2003). Emotional Expressions. *Annual Review of Psychology*, 54, 329-349.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood. In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 35-66). Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In R. Baron & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pp. 68-91). JosseyBass.
- Sáenz-López, P., & De las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como reto del siglo XXI? *Emotion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.

- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física. El caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 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. [doi: 10.6018/j/194091](https://doi.org/10.6018/j/194091)
- Sagioglou, C., & Greitemeyer, T. (2014). Facebook's Emotional Consequences: Why Facebook Causes a Decrease in Mood and why People Still Use it. *Computers in Human Behavior*, 35, 359-363. [doi: 10.1016/j.chb.2014.03.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.003)
- Salgado, J. I. (2014). *Las emociones como condicionante didáctico en la enseñanza de los deportes sociomotores de colaboración-oposición: estudio de los problemas afectivos derivados del contacto en rugby, balonmano y voleibol*. Tesis doctoral. Universidade da Coruña.
- Salgado-Levano, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 33-141.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 143-152.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. [doi: 10.2190/duggp24e-52wk-6cdq](https://doi.org/10.2190/duggp24e-52wk-6cdq)
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M., & Llorca, A. (2016). Validación del cuestionario de conciencia emocional en adolescentes españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1), 163-176.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 455-474.
- Sandín-Esteban, M^a. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Scherer, K. R. (1993). Studying the Emotion-antecedent Appraisal Process: An Expert-system Approach. *Cognition and Emotion*, 7, 325-355.

- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.
- Schmidt, C. (2008). Construcción de un cuestionario de emociones positivas en población entrerriana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 26(2), 117-139.
- Schulz de Begle, A. K. (2009). Correlatos emocionales y relacionales de las habilidades sociales en los niños argentinos. En M. C. Richaud & J. E. Moreno (Eds.), *Investigación en Ciencias del Comportamiento* (351-379). CIIPME-CONICET.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D., Cooper, J. T., Golden, C., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sedeño, A. (2005). Emotion and children's habits regarding television. *Comunicar*, 25. [doi: 10.3916/C25-2005-055](https://doi.org/10.3916/C25-2005-055)
- Serrano-Puche, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26. [doi: 10.3916/C46-2016-02](https://doi.org/10.3916/C46-2016-02)
- Shen, F., & Morris, J. D. (2016). Decoding Neural Responses to Emotion in Television Commercials. An Integrative Study of Self-Reporting and fMRI Measures. *Journal of Advertising Research*, 56(2), 193-205. [doi: 10.2501/JAR-2016-016](https://doi.org/10.2501/JAR-2016-016)
- Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: Do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *The American Journal of Sociology*, 109(5), 1137-1177.
- Simonton, K. L., & Garn, A. (2018). Exploring achievement emotions in physical education: The potential for the control-value theory of achievement emotions. *Quest*, 1–13. Ahead-of-print, [doi: 10.1080/00336297.2018.1542321](https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1542321)
- Simonton, K. L., Gran, A. C., & Solmon, M. A. (2017). Class-Related Emotions in Secondary Physical Education: A Control-Value Theory Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 409 -418. [doi: 10.1123/jtpe.2016-0131](https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0131)
- Siverio, M. A., & García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la infancia: la influencia del género. *Anales de Psicología*, 23, 41-48.
- Snyder. E. D. (1990). Emotion and Sport: A case study of Collegiate Women Gymnastics. *Sociology of Sport Journal*, 7, 254-270.
- Sotil, A., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos de sexto

- grado de educación primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 55-65.
- Spray, C., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17(3), 213-219.
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Academia, Revista de Comunicación*, 14(11), 1-17. [doi: 10.15178/va.2011.117E.1-17](https://doi.org/10.15178/va.2011.117E.1-17)
- Tainio, L., & Laine, A. (2015). Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: The case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. *Educational Studies in Mathematics*, 89(1), 67-87.
- Tapia-Frade, A., Martín-Guerra, E., & Puente, J. E. (2016). Neurociencia y publicidad. Atención, emoción y su relación con los premios obtenidos en el Festival Internacional de Publicidad de Cannes. *Anàlisi*, 54, 75-95. [doi: 10.7238/a.v0i54.2613](https://doi.org/10.7238/a.v0i54.2613)
- Terry, P. C., Lane, A. M., Lane, H. J., & Keohane, L. (1999). Development and validation of a mood measure for adolescents: POMS-A. *Journal of Sports Sciences*, 17, 861-872.
- Turner, J. H., & Stets, J. E. (2007). *Handbook of the Sociology of Emotions*. Springer.
- Unz, D., Schwab, F., & Winterhoff-Spurk, P. (2008). TV News - The Daily Horror? Emotional Effects of Violent Television News. *Journal of Media Psychology*, 20, 141-155.
- Uphill, M. A., & Jones, M. V. (2007). Antecedents of emotions in elite athletes: a cognitive motivational relational theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(1), 79-89.
- Valkenburg, P. M. (2004). *Children's responses to the Screen: A Media Psychological Approach*. Lawrence Erlbaum.
- Van der Veek, S. M. C., Derkx, H. H. F., de Haan, E., Benninga, M. A., & Boer, F. (2012). Emotion awareness and coping in children with functional abdominal pain: A controlled study. *Social Science and Medicine*, 74, 112-119.

- Van der Veek, S. M., Nobel, R. A., & Derkx, H. H. F. (2012). The relationship between emotion awareness and somatic complaints in children and adolescents: Investigating the mediating role of anxiety and depression. *Psychology and Health*, 27(11), 1359-1374. [doi: 10.1080/08870446.2012.685738](https://doi.org/10.1080/08870446.2012.685738)
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 234-239.
- Viguer, P., Cantero, M. J., & Bañuls, R. (2017). Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193-200. [doi: 10.1016/j.paid.2017.03.036](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036)
- Villanueva, L., Clemente, R., & Adrián, J. (1997). Desarrollo emocional y competencia social. *REME*, 7, 17-18.
- Villanueva, L., Prado-Gascó, V., González, R., & Montoya, I. (2014). Conciencia emocional, estados de ánimo e indicadores de ajuste individual y social en niños de 8-12 años. *Anales de Psicología*, 30(2), 772-780. [doi: 10.6018/analesps.30.2.159261](https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.159261)
- Vincent, J., & Fortunati, L. (2009). *Electronic Emotion. The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies*. Peter Lang.
- Vivas, M., Gómez, J., Chiva, O., & Miravet, L. (2017). Validation of an observation instrument for the analysis of socio-emotional skills in Physical Education. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 8-13.
- Waine, D., & Leslie, P. (2015). A comparison of emotional intelligence levels between students in experiential and didactic college programs. *International Journal of Emotional Education*, 7(2), 63-65.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. [doi: 10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063)
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme. *School Mental Health*, 5(2), 96-109. [doi: 10.1007/s12310-012-9085-x](https://doi.org/10.1007/s12310-012-9085-x)

- Williams, J. G., Eston, R. G., & Furlong J. (1994). A perceived exertion scale for young children. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1451-1458.
- Wilson, B. J., Martins, N., & Marske, A. L. (2005). Children's and Parents' Fright Reactions to Kidnapping Stories in the News. *Communication Monographs*, 72, 46-70.
- Winans, A. (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. *College English*, 75(2), 150-170.
- Wrench, A., & Garrett, R. (2015). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 212-227. [doi: 10.1080/13573322.2012.747434](https://doi.org/10.1080/13573322.2012.747434)
- Yelling, M., Lamb, K. L., & Swaine, I. L. (2002). Validity of a Pictorial Perceived Exertion Scale for Effort Estimation and Effort Production During Stepping Exercise in Adolescent Children. *European Physical Education Review*, 8, 157-175.
- Yoo, J. (2015). Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. *Perceptual and Motor Skills*, 120(3), 731-746. [doi: 10.2466/06.PMS.120v20x8](https://doi.org/10.2466/06.PMS.120v20x8)
- Zamorano-García, M., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., & Zamorano-García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(69), 1-26.
- Zavala, M. A., Valadez, M. D., & Vargas, M. C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 319-338.
- Zembylas, M. (2012). Critical Emotional Praxis for Reconciliation Education: Emerging Evidence and Pedagogical Implications. *Irish Educational Studies*, 31(1), 19-33.
- Zillmann, D., & Weaver, J. B. (1999). Effects of Prolonged Exposure to Gratuitous Media Violence on Provoked and Unprovoked Hostile Behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 145-165.

10. ANEXOS

Los anexos de esta tesis doctoral son:

- 1) Informe de la Comisión de Ética de investigación de la Universidad de Murcia.
- 2) Hoja de información a la persona participante.
- 3) Declaración de consentimiento informado.
- 4) Sesiones desarrolladas.
- 5) Modelo de ficha administrada sobre las emociones en cada sesión.
- 6) Modelo de ficha administrada sobre la fatiga percibida en cada sesión.
- 7) Resultados de todas las Pruebas U Mann Whitney de las intensidades emocionales en los cuatro dominios de la acción motriz entre ambos medios.

ANEXO 1

INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,

CERTIFICA:

Que D. José Ignacio Alonso Roque ha presentado la memoria de trabajo del Proyecto de Investigación titulado "*Estudio sobre emociones en diferentes situaciones motrices*", a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día trece de febrero de dos mil diecinueve¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.

Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno del Presidente de la Comisión.

Vº Bº
EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN
DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE MURCIA

Fdo.: Francisco Esquembre Martínez

ID: 2214/2018

¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación



ANEXO 2

HOJA DE INFORMACIÓN A LA PERSONA PARTICIPANTE

“ESTUDIO SOBRE EMOCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES”

Estimado padre/madre, tutor/a del menor:

Le invitamos a que el niño/a participe en un estudio de investigación sobre EMOCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES.

Objetivos

El estudio “EMOCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES” pretende:

- Analizar las emociones suscitadas de las actividades motrices propuestas.
- Analizar la preferencia lúdica de las actividades motrices propuestas.
- Describir el esfuerzo percibido tras la realización de las actividades motrices propuestas.

Datos de los investigadores

Ante cualquier duda o renuncia que pueda surgir en relación con su participación en la presente investigación, pueden dirigirse a la persona responsable de la misma, cuyos datos son los siguientes:

- Nombre: Francisco Manuel Argudo Iturriaga
- Cargo: Responsable
- Dirección de contacto:
Universidad Autónoma de Madrid
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Avenida Tomás y Valiente (Campus de Cantoblanco) – 28049
Madrid (España)
- Correo electrónico: quico.argudo@uam.es
- Teléfonos de contacto: 91 497 2884

- Nombre: José Ignacio Alonso Roque
- Cargo: Responsable
- Dirección de contacto:
Universidad de Murcia.
Facultad de Educación
Campus de Espinardo – 30100
Espinardo – Murcia (España)
- Correo electrónico: jialonso@um.es
- Teléfonos de contacto: 868 88 8471

- Nombre: Juan Luis Yuste Lucas
- Cargo: Responsable
- Dirección de contacto:
Universidad de Murcia.
Facultad de Educación
Campus de Espinardo – 30100
Espinardo – Murcia (España)
- Correo electrónico: jlyuste@um.es
- Teléfonos de contacto: 868 88 7078

Resumen del protocolo seguido para la recogida de las variables de estudio

Antropométricas.

La recogida de datos referente a variables antropométricas será llevada a cabo por una persona acreditada ISAK nivel II según el protocolo The International Society for the Advancement of Kinanthropometry (ISAK) y Grupo Español de Cineantropometría (GREC) en una habitación destinada al estudio antropométrico (amplia y a temperatura confortable para los participantes). Por otra parte, el participante deberá estar descalzo y con la menor ropa posible (Ejemplo: pantalón corto y camiseta de manga corta) para poder llevar a cabo la recogida de las siguientes variables antropométricas: peso, talla y pliegues cutáneos (bicipital, tricípital, subescapular, suprailíaco y pierna medial en mm).

Para la toma de estas variables antropométricas, haremos uso de un tallímetro (recogida de la talla) y una báscula (recogida del peso), una cinta antropométrica y plicómetro o compás de pliegues cutáneos. Por otra parte, como material auxiliar haremos uso de un banco de madera de altura conocida (45 cm aproximadamente) y un lápiz dermatográfico para señalar los puntos anatómicos y marcas de referencia.

Emoción, preferencia lúdica y esfuerzo percibido.

Para la recogida de información sobre emociones, preferencia lúdica y esfuerzo percibido, el niño/a deberá cumplimentar una serie de cuestionarios inmediatamente después de finalizar cada una de las sesiones motrices realizadas.

Frecuencia cardíaca de reposo y tensión arterial de reposo.

La recogida de estos datos, se realizarán en una habitación amplia, ambiente tranquilo y a temperatura confortable para los participantes.

Frecuencia cardíaca y tensión arterial de reposo:

Para hallar estas dos variables (frecuencia cardíaca y tensión arterial de reposo), el participante se colocará sentado, su brazo debe estar apoyado, con la parte

superior a nivel del corazón, la espalda apoyada, las piernas descruzadas y los pies en el suelo. Se hará uso del tensiómetro de muñeca de la marca Omron.

Normas deontológicas del estudio.

El trabajo de investigación y la toma de datos que se pretende realizar, sigue las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2008), así como las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos).

Uso confidencial de los datos

Los datos personales del niño/a serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de protección de datos personales.

Derecho de la persona a retirarse del estudio

El niño/a puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin tener que dar explicaciones y sin que ello suponga perjuicio alguno.

En consecuencia, como padre/madre, tutor/tutora del niño/a, le solicitamos que firme y entregue la hoja de consentimiento informado que se adjunta.

Firmado:

En nombre del equipo investigador del Área de Expresión Plástica, Musical y Dinámica de la Facultad de Educación de la UNIVERSIDAD DE MURCIA,
E017-09 Grupo de Investigación en EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA:
EDUFIDE, y en particular su Investigador Principal, el doctor D. JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE

Fdo. Dr. José Ignacio Alonso Roque
(IP GI Educación Física y Deportiva)

ANEXO 3

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado padre/madre, tutor/a del menor con:

Nombre y apellidos.....
de.....años de edad¹ y con DNI nº....., me dirijo a Vd. para informarle que se va a llevar a cabo una investigación sobre “EMOCIONES EN DIFERENTES SITUACIONES MOTRICES”. Al respecto, usted indica que:

– Ha sido informado/a sobre los beneficios que podría suponer la obtención de variables: 1) Antropométricas; 2). Emocionales, preferencia lúdica (a través de cuestionarios) y cansancio percibido (a través de dos cuestionarios) y 3) Cardíacas de reposo (frecuencia cardíaca y tensión arterial de reposo), para cubrir los objetivos de la presente investigación, dirigida por D. Francisco Manuel Argudo Iturriaga (teléfono de contacto: 914972884 y correo electrónico: quico.argudo@uam.es), José Ignacio Alonso Roque (teléfono de contacto: 868888471 y correo electrónico: jialonso@um.es) y Juan Luis Yuste Lucas (teléfono de contacto: 868887078 y correo electrónico: jlyuste@um.es) con el fin de analizar las emociones, preferencias lúdicas y el cansancio percibido tras la práctica de actividades acuáticas.

– Se le ha informado de que el proceso seguido para la obtención de información referente a las variables indicadas anteriormente, no generan perjuicios sobre el bienestar y salud del niño/a.

– Ha sido informado de que los datos personales del niño/a serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías de la ley 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.

– Ha sido informado de que, tanto si es a voluntad suya como propia del niño/a, este podrá abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello le suponga perjuicio alguno, garantizando en todo momento la confidencialidad del participante.

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO a que la recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos del presente trabajo de investigación.

Fdo. D. (Padre, tutor)

Fdo. Dña (madre, tutora)

(Indique su nombre, apellidos, D.N.I. y firma)

Murcia, a de de 2017.

¹ En caso de ser menor de edad, deberá acompañarse en todo caso del consentimiento informado expreso de ambos padres.

ANEXO 4














































GAMES AND EMOTIONS SCALA FOR CHILDREN

Niño

Niña

Edad: _____ Curso: _____

Mis emociones en este juego han sido:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

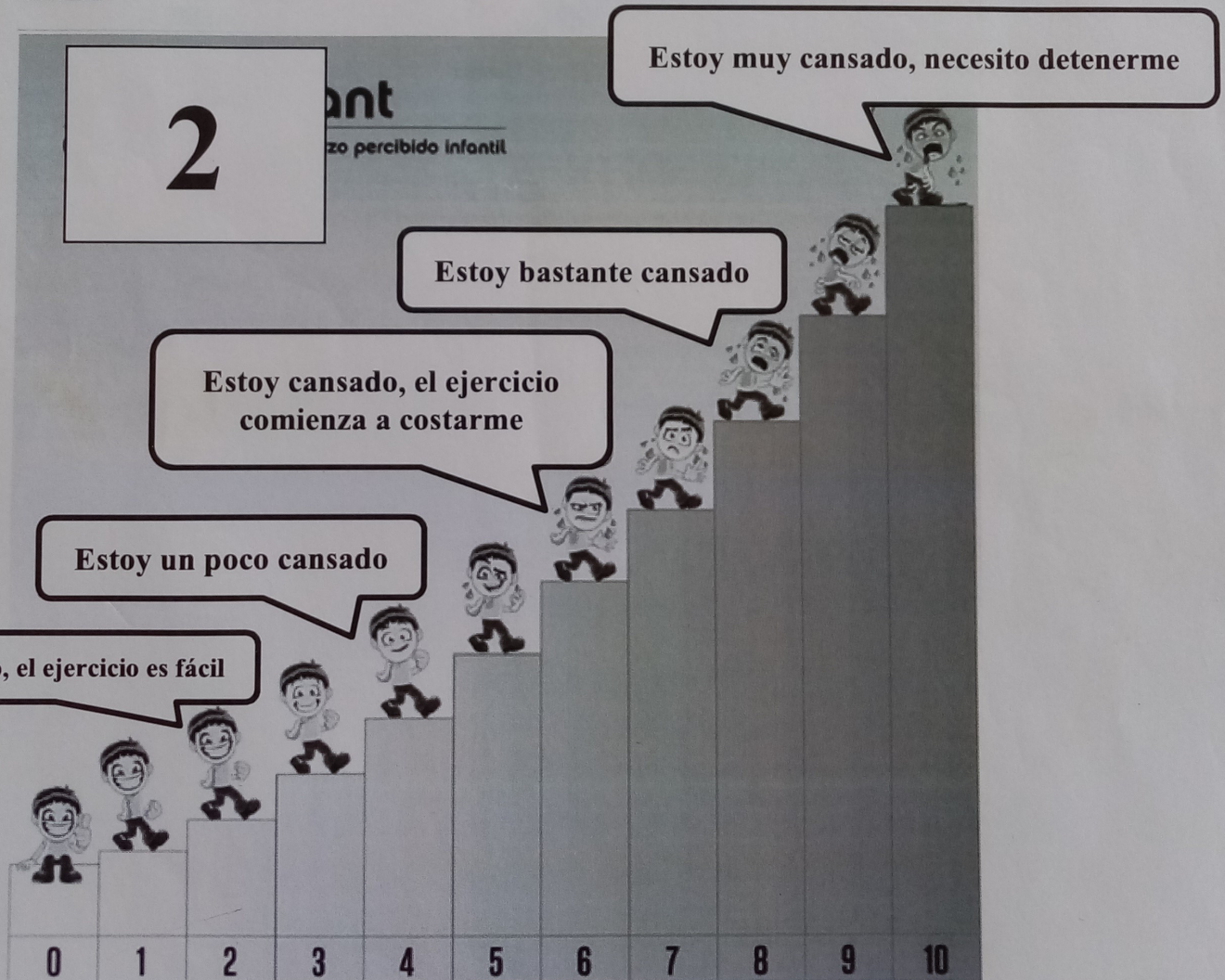
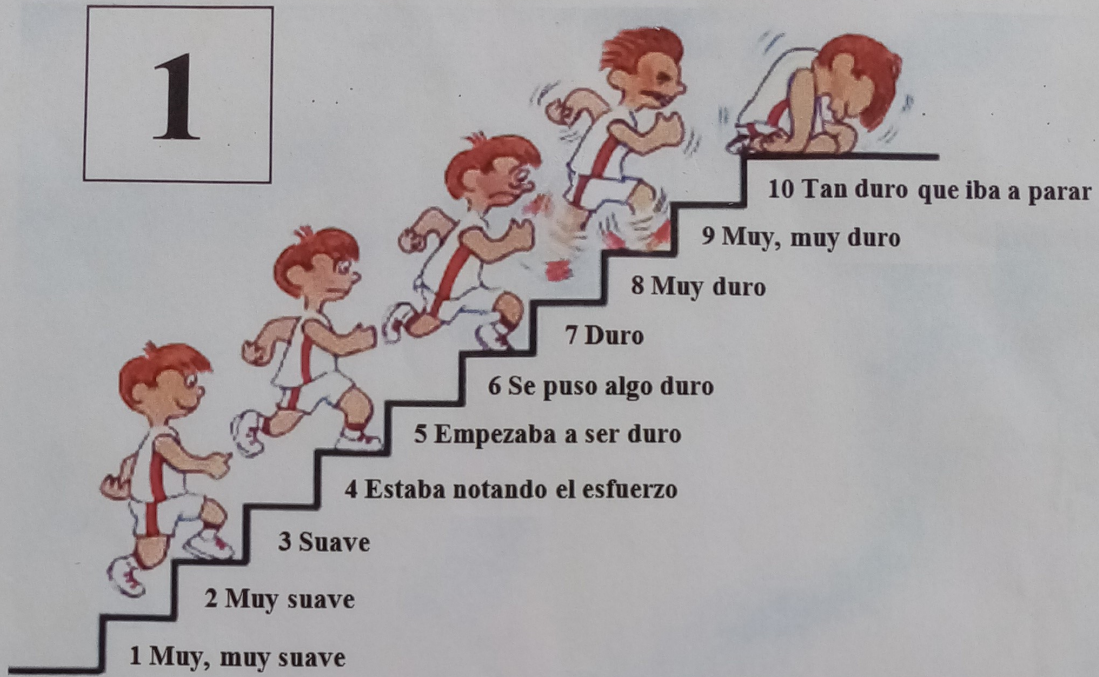
Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué:

	IRA	
	ALEGRÍA	
	TRISTEZA	
He sentido	MIEDO	porque _____
	VERGÜENZA	_____
	AFECTO	_____
	FELICIDAD	
	HUMOR	
	RECHAZO	

Dibuja lo que más te ha llamado la atención del juego:

ANEXO 5

Apellidos y nombre del participante (o dorsal):



	1	2
Primera sesión		
Segunda sesión		
Tercera sesión		
Cuarta sesión		

ANEXO 6

UNIDAD DIDÁCTICA: JUEGOS PSICOMOTORES Y SOCIOMOTORES EN LOS MEDIOS TERRESTRE Y ACUÁTICO

MAPA CURRICULAR

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	CONTENIDOS
CSC CAA	1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.	<p>1.1 Adapta los desplazamientos a diferentes tipos de entornos y de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural.</p> <p>1.2 Adapta el salto a diferentes tipos de entornos y de actividades físico-deportivas y artístico expresivas, o su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural.</p> <p>1.3 Adapta el manejo de objetos (lanzamiento, recepción, golpeo, etc.) a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artísticas expresivas, aplicando correctamente los gestos y utilizando los segmentos dominantes y no dominantes.</p> <p>1.4 Aplica el giro a diferentes tipos de entornos y de actividades físico deportivas y artístico expresivas, teniendo en cuenta los tres ejes corporales y los dos sentidos, y ajustando su realización a los parámetros espacio temporales y manteniendo el equilibrio postural.</p> <p>1.5 Realiza actividades físicas y juegos en el medio natural o en entornos no habituales, adaptando las habilidades motrices a la diversidad e incertidumbre procedente del entorno y a sus posibilidades.</p>	<p>BLOQUE 2: HABILIDADES MOTRICES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad. • Toma de decisiones autónoma: autoevaluación y retroalimentación. <p>BLOQUE 1: EL CUERPO IMAGEN Y PERCEPCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructuración espacio-temporal en entornos cambiantes. • El plano y el espacio conocido. <p>BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deportes individuales, colectivos, de adversario, alternativos, etc. • Deportes adaptados en el medio natural: entornos no habituales.

COMPETENCIAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	CONTENIDOS
CSC CAA SIEE	2. Resolver retos tácticos elementales propios del juego colectivo, con o sin oposición, actuando de forma individual, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices coordinada y cooperativa y desempeñando las diferentes funciones implícitas en dichos juegos.	2.1 Utiliza los recursos adecuados para resolver situaciones básicas de táctica individual y colectiva en diferentes situaciones motrices. 2.2 Realiza combinaciones de habilidades motrices básicas ajustándose a un objetivo y a unos parámetros espacio temporales.	BLOQUE 2: HABILIDADES MOTRICES • Dominio motor y corporal desde un planteamiento previo a la acción. • Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor. • Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad. • Actividades acuáticas. BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS • Deportes individuales, colectivos, de adversario, alternativos, etc.
CAA	4. Relacionar los conceptos específicos de educación física y los introducidos en otras áreas con la práctica de actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, o utilizando las nuevas tecnologías.	4.3 Distingue en juegos y deportes individuales y colectivos estrategias de cooperación y de oposición.	BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS • Uso adecuado de las habilidades y estrategias básicas de juego relacionadas con la cooperación, la oposición y la cooperación/oposición.
CSC CAA	5. Reconocer los efectos del ejercicio físico, la higiene, la alimentación y los hábitos posturales sobre la salud y el bienestar, manifestando una actitud responsable hacia uno mismo.	5.4 Realiza los calentamientos, valorando su función preventiva y de activación fisiológica.	BLOQUE 4: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD • Calentamiento, dosificación del esfuerzo y toma de conciencia de la recuperación y la relajación: función preventiva y de activación fisiológica.
CSC CAA	7. Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.	7.1 Respeto la diversidad de realidades corporales y de niveles de competencia motriz entre los niños de la clase. 7.2 Toma de conciencia de las exigencias y valoración del esfuerzo que comportan los aprendizajes de nuevas habilidades.	BLOQUE 1: EL CUERPO: IMAGEN Y PERCEPCIÓN • Educación no sexista. BLOQUE 2: HABILIDADES MOTRICES • Disposición favorable a participar en actividades individuales y grupales diversas aceptando la existencia de diferencias en el nivel de habilidad. BLOQUE 4: ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD • Valoración del esfuerzo para lograr una mayor autoestima y autonomía.
CSC CAA	8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas, deportivas y artísticas	8.1 Expone las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares, deportes colectivos, deportes individuales y actividades en la naturaleza.	BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS • Deportes individuales, colectivos, de adversario, alternativos, etc.
CSC	9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.	9.2 Muestra buena disposición para solucionar los conflictos de manera razonable.	BLOQUE 5: JUEGOS Y ACTIVIDADES DEPORTIVAS • Resolución pacífica de conflictos. • Arbitraje de actividades deportivas. • Reflexión: actitudes no deportivas y sus consecuencias.

CURSO Y ALUMNOS: 6º de Educación Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. Juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos malabares y lanzamientos en precisión.	
SESIÓN N°: 1.	FECHA: 22 – X – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	MATERIAL: pelotas de tenis y tiza blanca.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Desplazamientos. - Movilidad articular. - Estiramientos.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Malabares con una pelota de tenis (con diferentes superficies de contacto, sin contar número de toques, pero evitando que la pelota caiga).	- Desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	- Individual. - 20 minutos.
Se trata de lanzar la pelota a una pared y que el rebote caiga dentro de un cuadrado dibujado en el suelo (a partir de esta tarea inicial, variantes con la distancia, con la lateralidad y con el bote anterior o posterior al impacto de ésta en la pared).	- Desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	- Individual. - 20 minutos.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo.	- Individual. - 5 minutos.

CURSO Y ALUMNOS: 6º de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: tareas motrices del modelo biomecánico ideal de la técnica de nado crol.	
SESIÓN N°: 2.	FECHA: 24 – X – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: perfeccionar la modalidad técnica de ejecución denominada crol.	MATERIAL: tablas de corcho y pull-boys.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Movilidad articular. - Estiramientos. - Desplazamiento libre en el vaso.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
- Desplazamiento en el medio acuático en flotación ventral con batido de pies, los brazos van extendidos delante llevando una tabla. Recorridos de ida y vuelta. - Desplazamiento en el medio acuático en flotación ventral con movimiento de brazos crol, llevando un pull-boy entre las piernas para evitar el batido de pies. Recorridos de ida y vuelta. - Desplazamiento en el medio acuático en flotación ventral con batido de pies, acción de brazos crol, con parada en el punto de mayor extensión de los mismos (punto muerto). Recorridos de ida y vuelta. - Desplazamiento en el medio acuático en flotación ventral con distintas variantes de trabajo analítico de técnica de nado crol. Recorridos de ida y vuelta.	- Perfeccionar la modalidad técnica de ejecución denominada crol.	- Individual. - 40 minutos.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo.	- Individual. - 5 minutos.

CURSO Y ALUMNOS: 6º de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos con paracaídas.	
SESIÓN Nº: 3.	FECHA: 29 – X – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la percepción espacial y temporal y la cooperación	MATERIAL: un paracaídas y pelotas de diferentes tamaños y colores.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Desplazamientos. - Movilidad articular. - Estiramientos.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
- Con un paracaídas, todo el grupo clase alrededor del mismo, cogiéndolo por el borde, colaborando para su inflado sin ningún material. - Con un paracaídas, todo el grupo clase alrededor del mismo, cogiéndolo por el borde, colaborando para conseguir distintos objetivos: · con una pelota, de diferente color y tamaño, evitar que caiga. · con distinto número de pelotas a la vez, de diferentes colores y tamaños, evitar que caigan. · con una pelota, de diferente color y tamaño, evitar que se cuele por el agujero central. · con distinto número de pelotas a la vez, de diferentes colores y tamaños, evitar que se cuele por el agujero central. · con una pelota, de diferente color y tamaño, conseguir que se cuele por el agujero central. · con distinto número de pelotas a la vez, de diferentes colores y tamaños, conseguir que se cuele por el agujero central. · con distinto número de pelotas a la vez, de diferentes colores y tamaños, conseguir que se cuele por el agujero central la de un color y tamaño determinado. - La casa de la bruja. Con un paracaídas, todo el grupo clase alrededor del mismo, cogiéndolo por el borde, colaborando para conseguir inflarlo y que todo el grupo se introduzca en el interior.	- Desarrollar la percepción espacial y temporal.	- Todo el grupo. - 40 minutos.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la	- Individual. - 5 minutos.

	<p>circulación sanguínea de forma gradual. – Retornar de forma progresiva al estado de reposo. - Evitar lesiones.</p>	
--	---	--

CURSO Y ALUMNOS: 6º de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos malabares y equilibrio.	
SESIÓN Nº: 4.	FECHA: 31 – X – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	MATERIAL: globos.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Movilidad articular. - Estiramientos. - Desplazamiento libre en el vaso.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
- Por parejas, con un globo, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - En grupos de 4, con un globo, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - En grupos de 8, con un globo, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - Por parejas, con dos globos, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - En grupos de 4, con dos globos, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - En grupos de 8, con dos globos, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza. - Todo el grupo, con ocho globos, evitar que toque el agua, delimitando la superficie de contacto: palma de la mano, dorso, puño, codo, cabeza.	- Desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	- Por parejas, en grupos de 4, de 8 y de todo el grupo. - 40 minutos. - Todos los juegos se realizaron en la zona poco profunda.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual.	- Individual. - 5 minutos.

	<ul style="list-style-type: none">- Retornar de forma progresiva al estado de reposo.- Evitar lesiones.	
--	--	--

CURSO Y ALUMNOS: 6° de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos de persecución y robo.	
SESIÓN N°: 5.	FECHA: 5 – XI – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la velocidad, resistencia y habilidad para esquivar.	MATERIAL: pañuelos.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Desplazamientos. - Movilidad articular. - Estiramientos.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Manos calientes. Por parejas, uno frente a otro, uno con las palmas de la mano hacia arriba, el compañero apoya sobre ellas las palmas de sus manos. Se trata de conseguir dar una palmada con las manos de abajo en el dorso de las manos situadas arriba y el compañero trata de evitarlo. Cambio de rol cuando se logra el objetivo, se pasa a dar. Variantes: con las dos manos a la vez, con una sola, con cualquiera.		- Parejas - 5 minutos
Enfrentamiento de dos jugadores (con una línea en medio) que se desafían tratando de desequilibrar al contrario y rebasar la línea intermedia el mayor número posible de ocasiones empujando; evitando que lo haga el contrario. Primero con las manos enfrentadas y brazos extendidos, luego de espalda.		- Parejas - 5 minutos
Roba colas. Por parejas, lo más homogéneas posible. Cada jugador dispone de un pañuelo que se lo coloca detrás del pantalón. Tras la señal de inicio se trata de conseguir el pañuelo del otro jugador. Variante: el pañuelo va sujeto en diferentes zonas del cuerpo. Variante: reduciendo el espacio.	- Quitar y/o evitar que roben el pañuelo.	- Individual. - 30 minutos. - En toda la cancha de baloncesto.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.

CURSO Y ALUMNOS: 6º de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos de persecución y robo.	
SESIÓN N°: 6.	FECHA: 7 – XI – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la velocidad, resistencia y habilidad para desplazarse en el medio acuático.	MATERIAL: pelotas pequeñas, pull-boys y pelotas de waterpolo.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Movilidad articular. - Estiramientos. - Desplazamiento libre en el vaso.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Roba móviles. En el medio acuático. Por parejas, lo más homogéneas posible en cuanto al dominio del medio. Cada jugador dispone de un móvil (pelotas pequeñas de plástico que pueden flotar). Tras la señal de inicio, uno contra uno, se trata de conseguir quitar el objeto que llevara controlando y/o flotando el otro jugador y evitar que otro jugador haga lo mismo con el propio.	- Quitar y/o evitar que roben el objeto o móvil.	- Individual. - 20 minutos. - En todo el vaso (25m x 12.5m).
Roba móviles. Ídem al anterior, pero reduciendo el espacio	- Quitar y/o evitar que roben el objeto o móvil.	- Individual. - 20 minutos. - En la mitad del vaso (12.5m x 12.5m).
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.

CURSO Y ALUMNOS: 6° de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en los medios terrestre y acuático.	CONTENIDO: juegos malabares y lanzamientos en precisión.	
SESIÓN N°: 7.	FECHA: 12 –XI – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	MATERIAL: pelota de balonmano.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Desplazamientos. - Movilidad articular. - Estiramientos.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Juego de los diez pases. Consiste en que un equipo consiga pasarse 10 veces consecutivas el balón, sin que el otro lo intercepte. Primero, grupos mixtos (8 X 8). Luego, divididos por género, chicos contra chicas (6 X 6, con dos chicas fuera rotando con las de dentro cada cuatro minutos, con igual tiempo de participación).	- Desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	- Dos grupos de 8. - 40 minutos. - Toda la cancha de baloncesto.
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.

CURSO Y ALUMNOS: sexto de Primaria (16 alumnos).		
U.D.: 2. juegos psicomotores y sociomotores en el medio terrestre y en el medio acuático.	CONTENIDO: juegos malabares y lanzamientos en precisión.	
SESIÓN N°: 8.	FECHA: 14 – XI – 2018.	
OBJETIVO GENERAL: desarrollar la percepción espacial y la coordinación óculo manual.	MATERIAL: pelota de waterpolo.	
CALENTAMIENTO		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Calentamiento general: - Movilidad articular. - Estiramientos. - Desplazamiento libre en el vaso.	- Preparar al alumno física, fisiológicamente y psicológicamente para un posterior esfuerzo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.
PARTE PRINCIPAL		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	ORGANIZACIÓN Y DURACIÓN
Juego de los diez pases acuático. Consiste en que un equipo consiga pasarse 10 veces consecutivas el balón, sin que el otro lo intercepte. Primero, grupos mixtos (8 X 8). Luego, divididos por género, chicos contra chicas (6 X 6, con dos chicas fuera rotando con las de dentro cada cuatro minutos, con igual tiempo de participación).	- Desarrollar la percepción espacial y la percepción óculo manual.	- Dos grupos de 8. - 40 minutos. - En todo el vaso (25m x 12.5m).
VUELTA A LA CALMA		
DESCRIPCIÓN	OBJETIVOS	REPRESENTACIÓN GRÁFICA
- Movilidad articular. - Estiramientos.	- Disminuir el ritmo cardíaco y la circulación sanguínea de forma gradual. - Retornar de forma progresiva al estado de reposo. - Evitar lesiones.	- Individual. - 5 minutos.

ANEXO 7

Tabla*Prueba U Mann Whitney de las intensidades emocionales en el dominio psicomotriz entre ambos medios*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegría	Medio terrestre psicomotriz	16	22,31	357,00
	Medio acuático psicomotriz	16	10,69	171,00
	Total	32		
Rechazo	Medio terrestre psicomotriz	16	17,00	272,00
	Medio acuático psicomotriz	16	16,00	256,00
	Total	32		
Humor	Medio terrestre psicomotriz	16	19,91	318,50
	Medio acuático psicomotriz	16	13,09	209,50
	Total	32		
Ira	Medio terrestre psicomotriz	16	16,50	264,00
	Medio acuático psicomotriz	16	16,50	264,00
	Total	32		
Felicidad	Medio terrestre psicomotriz	16	20,47	327,50
	Medio acuático psicomotriz	16	12,53	200,50
	Total	32		
Vergüenza	Medio terrestre psicomotriz	16	17,50	280,00
	Medio acuático psicomotriz	16	15,50	248,00
	Total	32		
Miedo	Medio terrestre psicomotriz	16	16,50	264,00
	Medio acuático psicomotriz	16	16,50	264,00
	Total	32		
Afecto	Medio terrestre psicomotriz	16	21,81	349,00
	Medio acuático psicomotriz	16	11,19	179,00
	Total	32		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración entre ambos medios*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegría	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,75	268,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	16,25	260,00
	Total	32		
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,00	256,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	17,00	272,00
	Total	32		
Humor	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	18,09	289,50
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	14,91	238,50
	Total	32		
Ira	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	16,50	264,00
	Total	32		
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,38	262,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	16,63	266,00
	Total	32		
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	16,50	264,00
	Total	32		
Miedo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	18,00	288,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	15,00	240,00
	Total	32		
Afecto	Medio terrestre sociomotriz de colaboración	16	16,91	270,50
	Medio acuático sociomotriz de colaboración	16	16,09	257,50
	Total	32		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz con oposición entre ambos medios*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegria	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	18,81	301,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	14,19	227,00
	Total	32		
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Total	32		
Humor	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	22,25	356,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	10,75	172,00
	Total	32		
Ira	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	15,00	240,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	18,00	288,00
	Total	32		
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	21,25	340,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	11,75	188,00
	Total	32		
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Total	32		
Miedo	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	16,50	264,00
	Total	32		
Afecto	Medio terrestre sociomotriz con oposición	16	16,13	258,00
	Medio acuático sociomotriz con oposición	16	16,88	270,00
	Total	32		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de las intensidades emocionales en el dominio sociomotriz de colaboración con oposición entre ambos medios*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegria	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	17,50	280,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	15,50	248,00
	Total	32		
Rechazo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	15,09	241,50
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	17,91	286,50
	Total	32		
Humor	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,69	267,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,31	261,00
	Total	32		
Ira	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,50	264,00
	Total	32		
Felicidad	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	17,88	286,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	15,13	242,00
	Total	32		
Vergüenza	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,50	264,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,50	264,00
	Total	32		
Miedo	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	17,00	272,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,00	256,00
	Total	32		
Afecto	Medio terrestre sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,88	270,00
	Medio acuático sociomotriz de colaboración con oposición	16	16,13	258,00
	Total	32		

Tabla

Prueba U Mann Whitney de la intensidad en la vivencia emocional desde la perspectiva de género en diferentes medios y distintos dominios motrices

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Emociones positivas psicomotriz terrestre	Niño	6	7,67	46,00
	Niña	10	9,00	90,00
	Total	16		
Emociones negativas psicomotriz terrestre	Niño	6	9,75	58,50
	Niña	10	7,75	77,50
	Total	16		
Emociones positivas psicomotriz acuático	Niño	6	6,42	38,50
	Niña	10	9,75	97,50
	Total	16		
Emociones negativas psicomotriz acuático	Niño	6	8,83	53,00
	Niña	10	8,30	83,00
	Total	16		
Emociones positivas colaboración terrestre	Niño	6	3,50	21,00
	Niña	10	11,50	115,00
	Total	16		
Emociones negativas colaboración terrestre	Niño	6	9,17	55,00
	Niña	10	8,10	81,00
	Total	16		
Emociones positivas colaboración acuático	Niño	6	5,83	35,00
	Niña	10	10,10	101,00
	Total	16		
Emociones negativas colaboración acuático	Niño	6	8,00	48,00
	Niña	10	8,80	88,00
	Total	16		
Emociones positivas oposición terrestre	Niño	6	4,58	27,50
	Niña	10	10,85	108,50
	Total	16		
Emociones negativas oposición terrestre	Niño	6	11,00	66,00
	Niña	10	7,00	70,00
	Total	16		
Emociones positivas oposición acuático	Niño	6	5,58	33,50
	Niña	10	10,25	102,50
	Total	16		
Emociones negativas oposición acuático	Niño	6	10,83	65,00
	Niña	10	7,10	71,00
	Total	16		
Emociones positivas colaboración oposición terrestre	Niño	6	5,00	30,00
	Niña	10	10,60	106,00
	Total	16		
Emociones negativas colaboración oposición terrestre	Niño	6	12,83	77,00
	Niña	10	5,90	59,00
	Total	16		
Emociones positivas colaboración oposición acuático	Niño	6	3,50	21,00
	Niña	10	11,50	115,00
	Total	16		
Emociones negativas colaboración oposición acuático	Niño	6	13,50	81,00
	Niña	10	5,50	55,00
	Total	16		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física desde la perspectiva de género*

	Género	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	7,88	63,00
	Niña	10	9,13	73,00
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	9,00	72,00
	Niña	10	8,00	64,00
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	8,38	67,00
	Niña	10	8,63	69,00
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	9,00	72,00
	Niña	10	8,00	64,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	7,88	63,00
	Niña	10	9,13	73,00
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	9,50	76,00
	Niña	10	7,50	60,00
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	8,00	64,00
	Niña	10	9,00	72,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	Niño	6	6,63	53,00
	Niña	10	10,38	83,00
	Total	16		
Alegría psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	7,94	63,50
	Niña	10	9,06	72,50
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	6,25	50,00
	Niña	10	10,75	86,00
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	9,00	72,00
	Niña	10	8,00	64,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	6,88	55,00
	Niña	10	10,13	81,00
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	8,00	64,00
	Niña	10	9,00	72,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio acuático	Niño	6	7,88	63,00
	Niña	10	9,13	73,00
	Total	16		
Alegria sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	7,88	63,00
	Niña	10	9,13	73,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	5,63	45,00
	Niña	10	11,38	91,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	5,25	42,00
	Niña	10	11,75	94,00
	Total	16		

Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	8,00	64,00
	Niña	10	9,00	72,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Niño	6	5,06	40,50
	Niña	10	11,94	95,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	5,75	46,00
	Niña	10	11,25	90,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	8,00	64,00
	Niña	10	9,00	72,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	5,88	47,00
	Niña	10	11,13	89,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	6,56	52,50
	Niña	10	10,44	83,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Niño	6	5,75	46,00
	Niña	10	11,25	90,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,13	49,00
	Niña	10	10,88	87,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,06	48,50
	Niña	10	10,94	87,50
	Total	16		
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,56	52,50
	Niña	10	10,44	83,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz oposición en el medio terrestre	Niño	6	7,75	62,00
	Niña	10	9,25	74,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,44	43,50
	Niña	10	11,56	92,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	7,00	56,00
	Niña	10	10,00	80,00
	Total	16		

Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	10,00	80,00
	Niña	10	7,00	56,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	7,88	63,00
	Niña	10	9,13	73,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,56	44,50
	Niña	10	11,44	91,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,50	52,00
	Niña	10	10,50	84,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	7,50	60,00
	Niña	10	9,50	76,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,88	55,00
	Niña	10	10,13	81,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	10,44	83,50
	Niña	10	6,56	52,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,25	50,00
	Niña	10	10,75	86,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	9,00	72,00
	Niña	10	8,00	64,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Niño	6	6,63	53,00
	Niña	10	10,38	83,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,19	41,50
	Niña	10	11,81	94,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	9,75	78,00
	Niña	10	7,25	58,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,00	40,00
	Niña	10	12,00	96,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	11,50	92,00
	Niña	10	5,50	44,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,44	43,50
	Niña	10	11,56	92,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	8,50	68,00
	Niña	10	8,50	68,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Niño	6	5,94	47,50
	Niña	10	11,06	88,50
	Total	16		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física en base al IMC*

	IMC	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,75	46,50
	IMC Normal	10	8,95	89,50
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	9,33	56,00
	IMC Normal	10	8,00	80,00
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	6,92	41,50
	IMC Normal	10	9,45	94,50
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	9,33	56,00
	IMC Normal	10	8,00	80,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	10,67	64,00
	IMC Normal	10	7,20	72,00
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,92	53,50
	IMC Normal	10	8,25	82,50
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,00	48,00
	IMC Normal	10	8,80	88,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	IMC Bajo	6	9,00	54,00
	IMC Normal	10	8,20	82,00
	Total	16		
Alegría psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	9,33	56,00
	IMC Normal	10	8,00	80,00
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	9,25	55,50
	IMC Normal	10	8,05	80,50
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,00	48,00
	IMC Normal	10	8,80	88,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,67	52,00
	IMC Normal	10	8,40	84,00
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,00	48,00
	IMC Normal	10	8,80	88,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio acuático	IMC Bajo	6	9,75	58,50
	IMC Normal	10	7,75	77,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,67	52,00
	IMC Normal	10	8,40	84,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,75	46,50
	IMC Normal	10	8,95	89,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	6,33	38,00
	IMC Normal	10	9,80	98,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el	IMC Bajo	6	8,50	51,00

medio terrestre	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	11,00	66,00
	IMC Normal	10	7,00	70,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,42	50,50
	IMC Normal	10	8,55	85,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,83	47,00
	IMC Normal	10	8,90	89,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	9,33	56,00
	IMC Normal	10	8,00	80,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,58	51,50
	IMC Normal	10	8,45	84,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,67	46,00
	IMC Normal	10	9,00	90,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,33	44,00
	IMC Normal	10	9,20	92,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	9,00	54,00
	IMC Normal	10	8,20	82,00
	Total	16		
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,33	44,00
	IMC Normal	10	9,20	92,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	10,42	62,50
	IMC Normal	10	7,35	73,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,50	45,00
	IMC Normal	10	9,10	91,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,83	53,00
	IMC Normal	10	8,30	83,00
	Total	16		
Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,42	50,50

	IMC Normal	10	8,55	85,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,50	45,00
	IMC Normal	10	9,10	91,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,00	48,00
	IMC Normal	10	8,80	88,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,83	47,00
	IMC Normal	10	8,90	89,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	10,17	61,00
	IMC Normal	10	7,50	75,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,75	46,50
	IMC Normal	10	8,95	89,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	7,83	47,00
	IMC Normal	10	8,90	89,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	6,17	37,00
	IMC Normal	10	9,90	99,00
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,00	48,00
	IMC Normal	10	8,80	88,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	IMC Bajo	6	8,67	52,00
	IMC Normal	10	8,40	84,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,92	47,50
	IMC Normal	10	8,85	88,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,92	53,50
	IMC Normal	10	8,25	82,50
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,33	50,00
	IMC Normal	10	8,60	86,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,33	50,00
	IMC Normal	10	8,60	86,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	7,58	45,50
	IMC Normal	10	9,05	90,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,50	51,00
	IMC Normal	10	8,50	85,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	IMC Bajo	6	8,75	52,50
	IMC Normal	10	8,35	83,50
	Total	16		

Tabla*Prueba U Mann Whitney de la intensidad en la vivencia emocional según la condición física a partir de la fatiga percibida*

	Fatiga	N	Rango promedio	Suma de rangos
Alegría psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,45	93,00
	Escasa condición física	5	8,60	43,00
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,73	96,00
	Escasa condición física	5	8,00	40,00
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	7,18	79,00
	Escasa condición física	5	11,40	57,00
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,73	96,00
	Escasa condición física	5	8,00	40,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,55	94,00
	Escasa condición física	5	8,40	42,00
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,27	91,00
	Escasa condición física	5	9,00	45,00
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,00	88,00
	Escasa condición física	5	9,60	48,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio terrestre	Condición física óptima	11	9,41	103,50
	Escasa condición física	5	6,50	32,50
	Total	16		
Alegría psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,55	83,00
	Escasa condición física	5	10,60	53,00
	Total	16		
Rechazo psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Humor psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,64	95,00
	Escasa condición física	5	8,20	41,00
	Total	16		
Ira psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,00	88,00
	Escasa condición física	5	9,60	48,00
	Total	16		
Felicidad psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,41	92,50
	Escasa condición física	5	8,70	43,50
	Total	16		
Vergüenza psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,73	96,00
	Escasa condición física	5	8,00	40,00
	Total	16		
Afecto psicomotriz en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,05	88,50
	Escasa condición física	5	9,50	47,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,32	91,50
	Escasa condición física	5	8,90	44,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,23	90,50
	Escasa condición física	5	9,10	45,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,18	90,00
	Escasa condición física	5	9,20	46,00
	Total	16		

Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	9,18	101,00
	Escasa condición física	5	7,00	35,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio terrestre	Condición física óptima	11	9,27	102,00
	Escasa condición física	5	6,80	34,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,32	80,50
	Escasa condición física	5	11,10	55,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,73	96,00
	Escasa condición física	5	8,00	40,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,86	86,50
	Escasa condición física	5	9,90	49,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	9,05	99,50
	Escasa condición física	5	7,30	36,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,95	98,50
	Escasa condición física	5	7,50	37,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	7,73	85,00
	Escasa condición física	5	10,20	51,00
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,59	94,50
	Escasa condición física	5	8,30	41,50
	Total	16		
Ira sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,68	95,50
	Escasa condición física	5	8,10	40,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Afecto sociomotriz con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	9,68	106,50
	Escasa condición física	5	5,90	29,50
	Total	16		
Alegría sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,95	87,50
	Escasa condición física	5	9,70	48,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Humor sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,82	86,00
	Escasa condición física	5	10,00	50,00
	Total	16		

Ira sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,77	85,50
	Escasa condición física	5	10,10	50,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,50	82,50
	Escasa condición física	5	10,70	53,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Afecto sociomotriz con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	9,27	102,00
	Escasa condición física	5	6,80	34,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	7,77	85,50
	Escasa condición física	5	10,10	50,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,95	98,50
	Escasa condición física	5	7,50	37,50
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	7,77	85,50
	Escasa condición física	5	10,10	50,50
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,32	91,50
	Escasa condición física	5	8,90	44,50
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,14	89,50
	Escasa condición física	5	9,30	46,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	8,00	88,00
	Escasa condición física	5	9,60	48,00
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio terrestre	Condición física óptima	11	9,18	101,00
	Escasa condición física	5	7,00	35,00
	Total	16		
Alegría sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,95	98,50
	Escasa condición física	5	7,50	37,50
	Total	16		
Rechazo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,27	91,00
	Escasa condición física	5	9,00	45,00
	Total	16		
Humor sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,55	94,00
	Escasa condición física	5	8,40	42,00
	Total	16		
Ira sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	7,82	86,00
	Escasa condición física	5	10,00	50,00
	Total	16		
Felicidad sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	9,32	102,50
	Escasa condición física	5	6,70	33,50
	Total	16		
Vergüenza sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Miedo sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	8,50	93,50
	Escasa condición física	5	8,50	42,50
	Total	16		
Afecto sociomotriz de colaboración con oposición en el medio acuático	Condición física óptima	11	10,09	111,00
	Escasa condición física	5	5,00	25,00
	Total	16		