

Physical and emotional perception in the physical education classroom among university students of Early Childhood Education

Percepción física y emocional en el aula de educación física entre estudiantes universitarios de Educación Infantil

Roberto Silva Piñeiro*

Departamento de Didácticas Especiales, Campus A Xunqueira, Universidad de Vigo, Pontevedra, España.

* Correspondence: Roberto Silva Piñeiro; roberto.silva@uvigo.es

ABSTRACT

Emotional and physical education are basic elements of our health that are not sufficiently introduced in the university training of future Early Childhood Education teachers. There is evidence of the benefits of physical practice on emotional health and academic performance. A socio-motor intervention of 11 practical sessions was carried out with a group of 64 students of the Early Childhood Education Degree. The emotional intelligence data with TMMS-24 were adequate, except for the reparation factor in males. The perception of fatigue remained at moderate levels and improved throughout the intervention. A weak direct correlation between final fatigue and emotional intelligence was observed. Considering the worsening of emotional and physical health levels among children and young people, it will be necessary to raise awareness and expertise on emotional and physical health among university students in the field of education, and to implement more studies and programmes in the rest of the educational stages.

KEYWORDS

Intelligence; Fatigue; Emotions; Environment; Motor Interaction

RESUMEN

Tanto la educación emocional como la física son elementos básicos de nuestra salud que no están suficientemente introducidos en la formación universitaria de los futuros docentes de Educación Infantil. Existe evidencia de los beneficios de la práctica física en la salud emocional y rendimiento académico. Se realizó una intervención sociomotriz de 11 sesiones prácticas a un grupo de 64 alumnos

del Grado de Educación Infantil. Los datos de inteligencia emocional con TMMS-24 fueron adecuados, salvo en el factor reparación de los hombres. La percepción de fatiga se mantuvo en niveles moderados y fue mejorando a lo largo de la intervención. Se observó una correlación directa débil entre fatiga final e inteligencia emocional. Considerando el agravamiento sobrevenido de los niveles de salud emocional y física entre la población infantil y los jóvenes, será necesario concienciar y dotar de mayor experiencia sobre salud emocional y física a los estudiantes universitarios en el campo de la educación, e implementar más estudios y programas en el resto de etapas educativas.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia; Fatiga; Emociones; Ambiente; Interacción Motriz

1. INTRODUCCIÓN

Todavía con mucho recorrido por delante, el entorno educativo hace tiempo que se encarga de atender la inteligencia emocional, incluso antes de que David Goleman apareciese en escena en la década de 1990, junto con otros profesionales que han conseguido profundizar, entre ellos Bisquerra (2003). El camino hasta nuestros días ha sido productivo y se reflejado en los currículos escolares a todos los niveles, desde las primeras etapas hasta la universidad, cuestión diferente es verificar cómo se ha realizado y su impacto en la calidad educativa.

Una de las causas del poco interés de los elementos emocionales en los centros escolares fue que tradicionalmente la interacción educativa se consideraba neutra (Miras, 2001), centrada en el alumno, o de jerarquía vertical. Sin embargo, fueron múltiples las voces que consideraban que el mejor aprendizaje se produce dentro del bienestar y el entorno positivo, que ayude a ver al profesorado como un aliado (McCombs & Whisler, 1997), pues el alumnado es plenamente consciente de la importancia de la afectividad y la atención personal en la tarea del docente (Coll & Miras, 1990).

De manera habitual los alumnos experimentan emociones que, a veces, bloquean su proceso de aprendizaje. En esta situación, la mayoría no saben qué están sintiendo ni cómo dominarlo. Por ello, es vital ofrecerles ayuda en la identificación y el manejo de sus emociones (Fernández-García & Fernández-Río, 2019). En este sentido, la Educación Emocional surge como una respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc. (Fernández-Berrocal & Extremera, 2010).

Los estudiantes identifican el cansancio emocional como aquella respuesta a situaciones estresantes en diferentes contextos, que afecta a su calidad de vida y bienestar psicológico, que se define por la disminución de la energía, sentimientos de desgaste emocional y físico, y en el caso de alumnado universitario, también por el abandono de responsabilidades. En este sentido, Estrada & Gallegos (2022), constataron que la mayoría de estudiantes universitarios presenta altos niveles de cansancio emocional debidos a la hiperconexión, el tecnoestrés, el temor a contagiarse de covid-19 y la precariedad económica por la que atravesaban.

Dentro del contexto de educación superior, Suárez & Díaz (2015) se refieren al conjunto de actividades que realizan en la universidad como estrés académico, indispensables para superar los retos y que involucra la vulnerabilidad de una persona. Este estrés es el que le provoca problemas de sueño, falta de concentración y vulnerabilidad por las situaciones que les preocupan. De igual manera, los alumnos universitarios son sensibles a aspectos como el ambiente de relajación o tensión que se experimenta en el aula, así como la facilidad para una relación de aprendizaje positiva (González et al., 2010). Por otra parte, hay que considerar que actualmente los jóvenes llevan una vida más sedentaria, debido a la comodidad de los avances tecnológicos, las carencias en el sistema educativo-deportivo, el desconocimiento personal, la falta de competencias e interés, lo que no favorece la creación de alternativas reales (García & Fonseca, 2012).

El agotamiento, tanto físico como mental, por la cantidad de tareas y la evaluación tienen una alta influencia en el aprendizaje (Herrera, 2010), considerando que el cansancio emocional suele ser más alto en mujeres, lo que pudiera ser debido a rasgos psicosociales específicos (Remor, 2006). En el ámbito universitario, son las mujeres, debido a su menor práctica física, las que presentan mayor estrés académico, particularmente visible en las reacciones de preocupación, en la acumulación de tareas, o prácticas; evidenciando mayores problemas con el sueño, dolores de cabeza, tics nerviosos, incapacidad para relajarse, falta de energía, aumento de irritabilidad, y conflictos o tendencia a discutir exaltadamente (Estupiñán & Uribe, 2019). En particular, los universitarios de Educación Infantil presentan un cansancio emocional mayor que en Educación Primaria (Herrera et al., 2016), que puede ser debido a la mayor cantidad de tareas y trabajos académicos que tienen que desarrollar (Zhang et al., 2007).

Si nos referimos a la etapa de preparación universitaria de los futuros docentes, para este perfil de estudiante, la capacidad para el trabajo en equipo está muy valorada, y específicamente las estudiantes se sienten más motivadas por el aprendizaje y desarrollo de la profesión, y le conceden gran valor también a la conciencia crítica y autocrítica, y el trabajo hacia las iniciativas (Corominas et

al., 2006). En este caso, reconocen que la formación práctica es la que garantiza la mejor experiencia, para que puedan asimilar y trasladar al alumnado de anteriores niveles educativos (González & Campos, 2010), por lo que se hace necesario investigar en profundidad cuál es el nivel de conocimiento emocional que tienen los estudiantes universitarios (Martínez & Valero, 2018), algo que en recientes estudios, se ha realizado a través de escala como GES-Games and Emotions Scale, o POMS-Profile of Mood States (Torrents, et al., 2011). De igual manera, Suberviola (2011), convencido de que la inteligencia emocional mejora los estados mentales negativos y el afrontamiento de problemas, utilizó el TMMS-24 para comprobar los beneficios de introducir la educación emocional en la formación universitaria, y comprobar su influencia en el resultado académico, determinando que a medida que existe un aumento de la inteligencia emocional también se produce en la calificaciones.

Por todo lo referido, la salud emocional es un elemento principal para adquirir competencias curriculares, pues ayuda al estudiante a poder controlar su conducta (Sáez et al., 2014), y podemos entender que, por ejemplo, que a través de la educación física se le permita experimentar gran cantidad de situaciones afectivas en el ámbito educativo (Lavega et al., 2011), sobre todo mediante las prácticas motrices y el juego motor, por sus capacidades vivenciales y participativas. Es muy interesante entonces que, sobre todo los futuros educadores, puedan acercarse curricularmente al saber emocional a través de aquellas prácticas motrices que quieran proponer.

Estupiñán & Uribe (2019), destacan que la realización de actividad física o deportiva tiene efectos psicológicos positivos, mejora del estrés, ansiedad, autocontrol, diversión, emociones, relajación, y concentración para estudiar o trabajo. Añaden que, cuando un estudiante entra en la universidad experimenta una serie de situaciones muy estresantes, pues no tiene el control sobre el nuevo entorno, aunque con el paso del tiempo esta situación va mejorando. Centran su trabajo en analizar cómo influye la práctica de ejercicio físico en el estrés académico, lo que sugiere también el interés por analizar, entre otros factores, las interacciones entre su percepción de salud, el uso del tiempo libre, la práctica de ejercicio físico, y la percepción del estrés (Satchimo & Nieves, 2013).

En este sentido, se ha podido observar el especial interés en estudiar la relación entre Educación Emocional y la Educación Física en los últimos años. Si la educación está evolucionando de la cognición y mera transmisión unidireccional de conocimientos, a abarcar todas las dimensiones del ser humano, siendo las emociones un aspecto imprescindible en la vida educativa y social del alumnado, la Educación Física también está cambiando su enfoque tradicional centrado en lo fisiológico, hacia una creciente importancia al papel de lo mental que juega en la actividad física, en este caso en concreto la interacción y relevancia del estado de ánimo.

Así, Pellicer (2011), propone la unión de la Educación Emocional y Educación Física, creando el concepto de Educación Física Emocional, donde plantea incorporar y aplicar el desarrollo de las competencias afectivas (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar) en los diferentes bloques de contenidos que el currículum educativo establece (Bisquerra & Pérez, 2007). En esta línea, Bermúdez & Sáenz (2019), que realizaron un estudio para analizar en qué estado se encuentra a nivel científico la Educación Emocional en la Educación Física, consideran al igual que Caballero et al. (2016), que las emociones determinan constantemente el comportamiento humano, por lo que no pueden desvincularse del ámbito educativo, siendo la educación emocional necesaria para un desarrollo integral.

Al respecto, la actividad física también mejora aspectos de la salud psicológica que son beneficiosos para la salud emocional, como puede ser la reducción de síntomas de la depresión, ansiedad o estrés, así como la mejora de la autoestima y la autoimagen positiva (Ramírez et al., 2004). Teniendo en cuenta que los aprendizajes que se retienen y perduran en el tiempo son aquellos ligados a una emoción, y esto se produce con mayor facilidad si son vivenciales, la Educación Física debe incidir en las emociones por su excelencia de aplicación y del desarrollo del saber hacer del alumnado (Bisquerra, 2000), reforzado por las evidencias de la relación positiva entre las emociones y la actividad física. Podemos ver cómo a través de la actividad motriz, las emociones positivas son incrementadas, en particular por los niños y jóvenes, mientras que las emociones negativas resultan reducidas. La Educación Física Emocional debe ser un conjunto en su desarrollo, dado que la competencia motriz generada en el área se ve en conexión con las emociones en el proceso de aprendizaje y la toma de decisiones (Luis-de Cos et al., 2019).

Si atendemos a una perspectiva de género en el ámbito universitario, existen estudio que afirman que las mujeres se manejan mejor en cuestiones emocionales (Gartzia et al., 2012), sin embargo, pese a que algunos describen una tendencia a atender más a los sentimientos (Bueno et al., 2005), no se puede confirmar sin contradicciones, que tengan un mejor manejo emocional que los hombres (Pérez & Velado, 2017), y en concreto, tampoco entre estudiantes del Grado de Educación Infantil (Cazalla et al., 2015).

Entre universitarios, los físicamente activos y los no sedentarios presentan una mejor autopercepción de la condición física y calidad de vida en comparación con sus pares físicamente inactivos y sedentarios (Yuing et al., 2021). Otros estudios que relacionan la práctica motriz con un mayor bienestar percibido entre universitarios (Jiménez et al., 2008), y también observan que aquellos universitarios que presentan mayores niveles de fatiga y poco energía, son los que reflejan

implicaciones adversas en su salud mental y bienestar psicológico (Bray & Born, 2004). Para De-Juanas et al. (2013), los universitarios que realizan actividad físicas alcanzan mayores puntuaciones en autopercepción y dominio del entorno, por tanto, consideran fundamentales estudios e intervenciones enfocadas a fomentar el aprendizaje y los cambios en la importancia sobre la importancia de la salud física en la mental, con la finalidad de incrementar sus efectos.

Como se ha mencionado, se ha constatado, sobre todo en mujeres, altos índices de cansancio emocional en estudiantes de Ciencias de la Educación (Herrera et al., 2016), y ansiedad en alumnado de Ciencias de la Salud que no realizaban actividad física, por lo que introducir el ejercicio físico podría conllevar una reducción del estrés académico (Soto et al. 2021). Consideramos de especial interés analizar la inteligencia emocional en el aula práctica de Educación Física, para comprender su impacto en la salud emocional del alumnado, teniendo muy en cuenta que las competencias emocionales pueden mejorar la adaptabilidad social y educativa tanto desde una perspectiva mental, favoreciendo la automotivación basada en la mejora del gestión del estrés, la calma y la concentración (Maestre, 2006) que; pero también su relación con el resultado académico, sobre todo en la ayuda que supone en materias con relación afectiva, tanto desde lo artístico como lo físico-corporal (Petrides et al., 2004).

Una vez revisada la literatura relacionada con el tema de estudio, pretendemos analizar la inteligencia emocional y fatiga física percibidas entre estudiantes universitarios de Educación Infantil que participan en sesiones prácticas de Educación Física.

2. MÉTODOS

2.1. Participantes

Se trata de una muestra no probabilística, de tipo crítico o deliberada, seleccionada por el conocimiento previo que se tenía de la misma y ajustada a la disponibilidad de recursos existentes. Participaron un total de 64 estudiantes, 60 mujeres (94%) y 4 hombres (6%), del tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la Universidad de Vigo, con una media de edad de 20,4 años, que presentaban un índice bajo de práctica física (<3 horas/semana), escasa experiencia previa en la realización de sesiones motrices (limitada a las clases de educación física escolar), y que participaron en las sesiones prácticas de la materia de Educación Física y su Didáctica, como parte de su proceso de preparación pedagógica. A nivel físico, mental o fisiológico, no se reportaron casos de enfermedad, discapacidad o estado que resultase incompatible con el estudio. Se solicitó una asistencia continuada mayor del 90% (al menos 10 sesiones) para poder participar en el estudio.

2.2. Instrumentos

Se atendió a los trabajos de Extremera y Fernández-Berrocal (2002) y se recogieron datos sobre la inteligencia emocional percibida (IEP) a través del cuestionario TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004), basado en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey et al. (1995). Esta escala recoge tres variables fundamentales de la inteligencia emocional, cada una de ellas atendida por ocho ítems. Por una parte, la percepción emocional (A), o capacidad de sentir y expresarse emocionalmente de manera correcta; la claridad emocional (C), relativa a la comprensión de los estados emocionales; y, la reparación emocional (R), o capacidad para regular emociones negativas y extender las positivas. A cada sujeto se le solicita que valore cada uno de los ítems en una escala de tipo Likert de 5 puntos. Presenta un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0,9 (A-C) y 0,86 (R), respectivamente.

Tabla 1. Baremación del TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004)

Hombres	Mujeres	Factor: Atención
< 21	< 24	Debe mejorar su atención: presta poca atención
22 a 32	25 a 35	Adecuada atención
> 33	> 36	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención
Hombres	Mujeres	Factor: Claridad
< 25	< 23	Debe mejorar su comprensión
26 a 35	24 a 34	Adecuada comprensión
> 36	> 35	Excelente comprensión
Hombres	Mujeres	Factor: Reparación
< 23	< 23	Debe mejorar su regulación
24 a 35	24 a 34	Adecuada regulación
> 36	> 35	Excelente regulación

Basándonos en la escala modificada de esfuerzo de Borg (1998), se registraron datos también los datos de fatiga física percibida al inicio y final de las sesiones prácticas, utilizando una escala de esfuerzo físico tipo Likert de 10 puntos, con 4 niveles de intensidad (bajo, moderado, alto, muy alto).

Tabla 2. Baremación de la Escala de Fatiga Percibida (Elaboración propia)

	1
Nivel fatiga bajo	2
	3
	4
Nivel fatiga moderado	5
	6
	7
Nivel fatiga alto	8
	9
Nivel fatiga muy alto	10

2.3. Procedimiento

Se informó a los sujetos de los objetivos del estudio y de su participación voluntaria. Se tuvieron en cuenta los criterios éticos del centro universitario, y respetado los acuerdos de la Declaración de Helsinki (WMA, 2022). El alumnado participante cubrió en línea el cuestionario TMMS-24 en una sesión al finalizar la materia, como una tarea competencial relacionada con las habilidades y contenidos del curso, enviándose los resultados a cada sujeto.

Por otra parte, en cada una de las sesiones prácticas, tanto al comenzar como finalizarlas, el alumnado seleccionaba el nivel de fatiga física que experimentaba, de forma que también se podían realizar apreciaciones grupales de interés in situ. Su utilización fue explicada durante un taller formativo previo a la propia intervención.

2.4. Sesiones prácticas

Tomando como referencia diferentes trabajos (Lavega et al., 2017; Rovira et al., 2014), se transmitió al alumnado universitario participante las competencias básicas para la identificación de la fatiga física, así como de emociones fundamentales y factores sobre su estado y gestión emocional, mediante tareas, situaciones jugadas y juegos.

Durante las sesiones experimentales, el profesor mantuvo un rol participante en las actividades, se utilizaron diferentes metodologías, predominando las actividades sociomotrices, cooperativas y de resolución de problemas, lo que contribuiría a controlar el impacto directo en el esfuerzo físico y emocional de los participantes (Berg y Lahelma, 2010), evitando la polarización de situaciones competitivas de mayor intensidad. Esto conllevó, sin embargo, que los hombres tuviesen mayor propensión a experimentar emociones negativas.

2.5. Análisis de los datos

Se estimó oportuno el cálculo pre-post de los descriptivos básicos: media ($\bar{x}$) y desviación estándar (δ) para el cansancio físico percibido y la inteligencia emocional. Para el cálculo de normalidad de la variable fatiga (inicial-final) se utilizó prueba de Kolmogorov-Smirnov ($n \geq 30$), siendo el valor de $p < 0,01$, eligiéndose la prueba de T de Student para muestras emparejadas. Con el mismo planteamiento, para comprobar la vinculación entre la variable fatiga y la inteligencia emocional se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson (r) y de Determinación (r^2).

3. RESULTADOS

Se muestran en la tabla 2 las medias ($\bar{x}$) y desviación estándar (δ) de las dimensiones estudiadas en la escala TMSS-24.

Tabla 3. Descriptivos básicos del TMMS24

	Total		Mujeres		Hombres	
	$\bar{x}$	δ	$\bar{x}$	δ	$\bar{x}$	δ
Atención	32,51	6,03	32,94	5,52	26,5	10,61
Claridad	28,58	6,93	28,68	6,65	27	12,73
Reparación	26,76	6,73	26,92	6,71	23,5	4,95

Las puntuaciones medias resultan adecuadas, teniendo en cuenta que existen alumnos tanto por debajo como encima de la misma. A excepción del nivel de reparación masculino, que está por debajo de lo recomendado, el resto de dimensiones están dentro de sus valores normalizados.

Tabla 4. Descriptivos básicos de la fatiga física percibida intrasesión

	Total		Mujeres		Hombres	
	FFP(i)	FFP(f)	FFP(i)	FFP(f)	FFP(i)	FFP(f)
$\bar{x}$	5,37	6,12	5,40	6,13	4,78	6
δ	1,98	1,88	1,97	1,88	2,14	1,94

FFP(i): Fatiga física percibida inicio sesión FFP (f): Fatiga física percibida final sesión

Se puede observar en la tabla 4 que tanto hombres como mujeres perciben la fatiga previa y posterior a las sesiones prácticas en niveles moderados (4-6), apreciándose que los hombres tienen unos valores medios más bajos, y que existe menor variación entre la percepción de fatiga inicial y final de las mujeres.

En la figura 1 queda recogido la tendencia ligera descendente en la percepción de fatiga física intrasesión de todo el grupo estudiado, tanto el nivel inicial como final, dentro de un nivel de esfuerzo moderado (4-6).

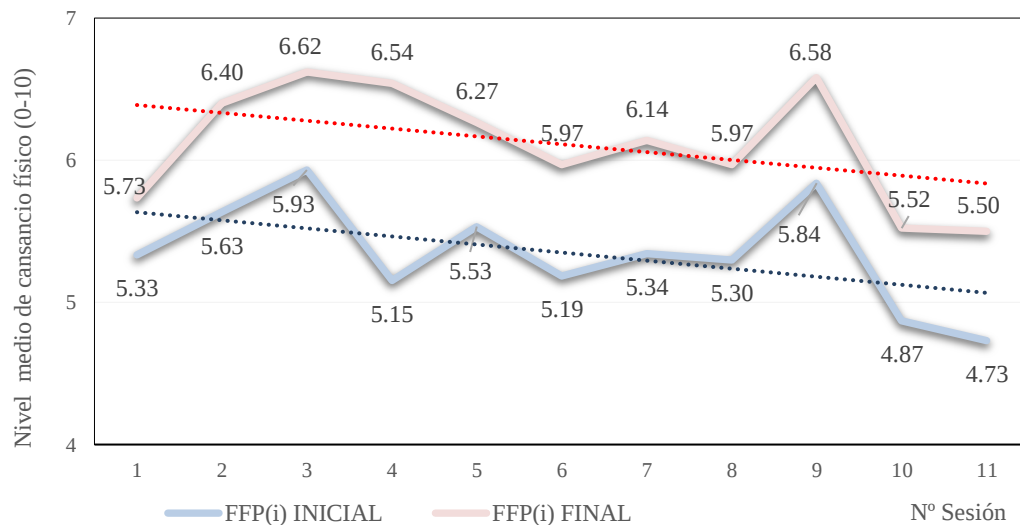


Figura 1. Evolución de fatiga física percibida intrasesión ($\bar{x}$)

En la prueba de Kolmogorov-Smirnov, el resultado ($p < 0,01$) determinó la selección de la prueba (paramétrica) de T de Student para muestras emparejadas, para comparar la fatiga percibida inicial y final. Como se muestra en la tabla 5, el resultado del estadístico t (6,90; $p < 0,01$), por lo que la fatiga final percibida por el grupo fue mayor que la inicial.

Tabla 5. T de Student para valores de fatiga física percibida intrasesión

Media	5,370253165
Varianza	3,935493269
Observaciones	732
Coeficiente de correlación de Pearson	0,49738804
Diferencia hipotética de las medias	0
Grados de libertad	731
Estadístico t	-6,903604672
P(T<=t) una cola	0,00
Valor crítico de t (una cola)	1,649705334

Tal y como se observa en la tabla 6, existe una correlación lineal inversa débil entre la fatiga inicial y las variables del TMMS-24, y los porcentajes de variabilidad también son bajos, por lo que no se puede confirmar que exista una relación o dependencia inversa. En cuanto a la fatiga final, se observa una correlación lineal directa, también débil, aunque algo más elevada en relación a la atención ($r=0,147$), que en referencia a la claridad o atención. Igualmente, el coeficiente de determinación

establece una variabilidad baja, confirmándose, en el caso del factor claridad, que es independiente a la fatiga final.

Tabla 6. Coeficiente de correlación de Pearson (r) y Coeficiente de Determinación (r^2)

		Atención	Claridad	Reparación
Fatiga Inicial	r	-0,115097032	-0,189217977	-0,064475927
	r^2	0,013247327	0,04	0,004157145
Fatiga Final	r	0,147805149	0,009569536	0,071136797
	r^2	0,021846362	0,00	0,005060444

4. DISCUSIÓN

En el grupo analizado, todos los sujetos estuvieron en los valores estandarizados de inteligencia emocional, salvo los hombres, que deben mejorar su regulación y también el umbral de claridad. Las puntuaciones resultan adecuadas, teniendo en cuenta que existen alumnado que se aleja de manera importante de la media, lo que podría tener algún tipo de consecuencia en su adaptación a la progresión académica, en la convivencia universitaria, o en las oportunidades laborales, teniendo en cuenta además que, tratándose de futuros educadores, la importancia de estas variables será destacada en su carrera profesional, y sus valores-promedio deberían ser altos.

Los datos recogidos se asemejan a los de Pérez & Velado (2017), incluso en el caso de la “reparación” para los hombres, pero tendremos en cuenta que mejores valores en “atención” no determina necesariamente algo positivo, pues puede implicar un bajo bienestar psicológico (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005). Nuestros resultados se acercan a los recogidos en el estudio con alumnado de Educación Primaria de Navarro et al. (2019), que demostraron que los hombres eran menos autónomos en la relación con los demás que las mujeres, que podría deberse a que los hombres se ven más competitivos e individualistas, mientras las mujeres se preocupan menos de demostrar dominio en las habilidades y más por las relaciones sociales.

El género del alumnado influye sobre la gestión emocional, por lo que la composición del grupo es determinante si se quiere anticipar el devenir de las sesiones de práctica física, como se puede observar en las diferencias entre nuestro grupo universitario. En el caso de Lavega et al. (2017), les surgió el dilema de si organizar grupos de un único sexo para facilitar emociones más positivas o fomentar las relaciones entre ambos sexos a expensas de experiencias emocionales menores. Por nuestra parte, debido a que la mayoría del alumnado eran mujeres, esto no fue posible plantearlo.

Con el paso de las sesiones, a la par que el discurrir del curso académico, disminuyeron los niveles percibidos de fatiga inicial y final, lo que quiere decir que el grupo fue aprendiendo a diferenciar, cuantificar y gestionar mejor el esfuerzo físico, manteniéndose siempre dentro de unos niveles medios de intensidad.

Que el grupo se mantuviese implicado durante las prácticas motrices pudo deberse por una parte a, tal y como también apuntaron González et al. (2010), al rol participante del profesor en las sesiones prácticas, que tiene una influencia en el clima del aula y en control del grupo-clase; además a las propias situaciones didácticas planteadas, de tipo sociomotriz y cooperativo, tal y como también afirmaron Martínez & Valero (2018); y en menor medida de la ausencia de tareas competitivas, que generan un aumento emocional, para el que es necesario mayor experiencia, sobre todo cuando se trata de emociones negativas, como afirmaron Gea et al. (2017).

Lo que se ha identificado es la fragilidad emocional del grupo estudiado, todavía sufriendo las consecuencias de un reciente confinamiento (Wang et al., 2020), influenciado por picos de tareas académicas y con sensación de dificultad para afrontar determinadas tareas. Se aprecia la necesidad de dotar de instrumentos para afrontar los momentos de estrés (Ozamiz et al., 2020), y de mayor práctica física colectiva en el entorno universitario, más allá de la propia experiencia académica de este estudio. Cuanto más consolidados estén los hábitos físicos, mejor podrán contrarrestar los problemas emocionales, aún en situaciones de estrés académico, personal, o social.

Asimismo, aunque la competencia previa en didáctica de las situaciones motrices del grupo fuese mejorable, el alumnado de tercer curso analizado está más sensibilizado que en cursos precedentes para trabajar en equipo y aprender en un clima emocional positivo, siendo más conscientes de la vinculación con la profesión docente. Sin embargo, estos estudiantes, están afectados por los cambios mundiales y locales (Buela-Casal et al., 2012), que generan una gran cantidad de estrés y cansancio (García et al., 2012), y entre los facilitadores de su estado emocional encontraron el apoyo entre compañeros y el ambiente de clase percibido (Shih, 2015).

Es preciso atender al estudiante desde una perspectiva holística, pues cualquier empeño por una enseñanza de calidad, por la consecución de unas competencias profesionales, así como por una individualización educativa, incluida la universitaria, quedarán en anécdota (Herrera & Buitrago, 2014). Es importante detectar precozmente el cansancio emocional para poder realizar programas preventivos (Estrada & Gallegos, 2022), y todavía con mayor intensidad, el alumnado universitario de Educación Infantil ha de introducirse en la aprendizaje de competencias emocionales (Pérez & Velado,

2017). A pesar de que existe una correlación directa entre los niveles de fatiga y los factores de atención, claridad y reparación, en la línea del estudio de Extremera et al. (2006), no son suficientes para poder determinarlo rotundamente, por lo que será interesante seguir investigando en la misma línea.

Una de las limitaciones de este estudio fue el reducido número de hombres en la muestra, que no resulta relevante. En el caso de poder establecer varios grupos de práctica, mixtos o no, podría resultar interesante plantear un estudio similar, elevando los niveles de esfuerzo físico en cada sesión, y realizar comparaciones entre los resultados físicos y emocionales, incluyendo también los factores de autoestima, locus de control, autoeficacia, y ansiedad-rasgo.

5. CONCLUSIONES

Teniendo presente que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas favorece el bienestar y la motivación autodeterminada en el alumnado (Vallerand, 2007), se sugiere la promoción de las actividades físicas sociomotrices en el ámbito universitario ya que, además de contribuir con la salud física, favorecen las relaciones con los demás (Moreno & Cutre, 2006), y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas puede mejorar la motivación intrínseca y, consecuentemente, el rendimiento académico y de esta manera reducir la alta tasa de abandono en los estudios universitarios (Cano, 2000).

El profesorado será la pieza clave en la gestión emocional y de la salud del alumnado, desde las primeras etapas, y tendrá que atender a un alumnado diverso y soportar mayor presión e incertidumbre en el aula que hace décadas, por lo que, deberá acercarse a las competencias físicas de los estudiantes que le aporten recursos a los problemas afectivos, psicológicos y académicos. Además, para la prevención de enfermedades profesionales vinculadas con el deterioro psico-emocional (Saiari et al. 2011), es necesario que el profesorado mantenga a su vez tanto un estado emocional positivo (Fernández-Berrocal & Ruíz, 2008), como el mayor nivel de conocimiento y práctica física saludable posible.

Tiene especial interés para la población, la aportación que pueda realizarse desde la Escuela y la Educación Física como área curricular, que ayude a promocionar la actividad física para la salud emocional, desde la contribución que tienen los objetivos de área a los propios de etapa, y a las competencias básicas. Sobre todo, serán los estudiantes de los últimos cursos de los Grados de Educación, los que más interés tienen que mostrar por mejorar su conocimiento de la salud físico-

emocional, promover los hábitos de vida activa, y las posibles relaciones curriculares que se puedan establecer entre áreas para contribuir a generar un ambiente educativo saludable.

6. REFERENCIAS

1. Bermúdez, C., & Sáenz, P. (2019). Emociones en Educación Física. Una revisión bibliográfica (2015-2017). *Retos*, 36, 597-603.
2. Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. España: Praxis.
3. Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
4. Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*, 10, 61-82.
5. Borg, G. (1998). *Borg's Perceived Exertion and Pain Scales*. Champaign, IL: Human Kinetics.
6. Bray, S. R., & Born, H. A. (2004). Transition to university and vigorous physical activity: Implications for health and psychological well-being. *Journal of American College Health*, 52(4), 181-188. <http://dx.doi.org/10.3200/JACH.52.4.181-188>
7. Buela-Casal, G., Bermúdez, M. P., Sierra, J. C., Quevedo-Blasco, R., Guillén-Riquelme, A., & Castro, A. (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 24(4), 505-515.
8. Bueno, C., Teruel, P., & Valero, S. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: la percepción y comprensión de los sentimientos y emociones. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 169-194.
9. Caballero, C., Hederich, C., & Palacio, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
10. Caballero, M. F., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Emotional intensity in the class of Physical Education depending on the victory: cooperation-opposition games. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>
11. Calvo, A., González, R., & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24(1), 95-110. <https://doi.org/10.1174/021037001316899947>
12. Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
13. Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey, México: Ediciones Castillo.
14. Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015): Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
15. Coll, C., & Miras, M. (1990). *La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación (pp.297-313). Madrid: Alianza.
16. Collel, J., & Escudé, C. (2003). L'educació emocional. *Revista dels mestres de la Garrotxa*, 21(37), 8-10.

17. Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teisidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.
18. De-Juanas, A., Limón, M. R., & Navarro, E. (2013). Análisis del bienestar psicológico, estado de salud percibido y calidad de vida en personas adultas mayores. *Revista Interuniversitaria*, 22, 153-168.
19. Estrada, E., & Gallegos, N. (2022). Cansancio emocional en estudiantes universitarios peruanos en el contexto de la pandemia de COVID-19. *Educação e Formação*, 7(1), 1-20. <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.6759>
20. Estupiñán, J., & Uribe, F. (2019). *Actividad física y manejo del estrés académico en estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia* [Tesis de Licenciatura, Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga, Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/7318/6/2019_actividad_fisica_manejo.pdf
21. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2002). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
22. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: predictive and incremental validity using the Trait Meta Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.
23. Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005965>
24. Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2010). Más Aristóteles y Menos Prozac. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 40-51.
25. Fernández-Berrocal, P., & Ruíz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 421-436.
26. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
27. Fernández-García, L., & Fernández-Río, J. (2019). Proyecto Wonderwall: identificación y manejo de emociones en la Educación Física de Educación Primaria. *Retos*, 35, 381-386.
28. Fierro, A. (2006). La inteligencia emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12(3), 241-249.
29. García, J., & Fonseca, C. (2012). La actividad física en los y las jóvenes mexicanos y mexicanas: un análisis comparativo entre las universidades públicas y privadas. *MHSalud*, 9(2), 1-29.
30. García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.
31. Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28, 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

32. Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., & Caballero, 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. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
33. Gea, G., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés de los Fayos, E. J. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112.
34. Ghom, C. L. (2003). Mood regulation and emotional intelligence: individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 594–607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.594>
35. Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
36. Gómez, A., Hernández, J., Martínez, I., & Gámez, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en Educación Física según el género y el ciclo educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>
37. González, M. D., & Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
38. González, M., Díez, M., López, F., & Román, M. (2010). La importancia del clima emocional del aula desde la perspectiva del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 35, 16-27.
39. Hernández, J. L. (2007). *El nuevo modelo de maestro. Competencias de la Mención de Educación Física*. En: P. Palou, F.J. Ponseti, P. A Borrás, y J. Vidal. Educación Física en el Siglo XXI. Nuevas perspectivas Nuevos retos (pp. 163-183). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
40. Herrera, L. (2010). *Evaluación de la docencia universitaria. Estudio predictivo de la satisfacción del alumnado con el aprendizaje en la Educación Superior*. En M. C. Gómez; S. Grau (Coords.), Evaluación de los aprendizajes en el Espacio Europeo de Educación Superior (pp. 587-604). Alicante: Marfil.
41. Herrera, L. (Coord.) (2011). *Estrategias de aprendizaje del alumnado universitario. Implicaciones para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Colección Educación Superior Europea de la Editorial COMARES.
42. Herrera, L., & Buitrago, R. (2014). *Emociones, inteligencia, educación y profesorado*. En L. Herrera (Coord.), Retos y desafíos actuales de la Educación Superior desde la perspectiva del profesorado universitario (pp. 179-203). Madrid: Síntesis.
43. Herrera, L., Mohamed, L., & Cepero, S. (2016). Cansancio Emocional en estudiantes universitarios. *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, 9, 173-191.
44. Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. (Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
45. 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(24), 617-640. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
46. Lavega, P., Sáez, 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.

47. Luis-de Cos, G., Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., & Arruza, J.A. (2019): Competencia motriz, compromiso y ansiedad de las chicas en Educación Física. *Retos*, 36, 231-238.
48. Maestre, J. M., Güil, R., Lopes, P., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and Social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
49. Martínez, F., & Valero, A. (2018). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física: una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 14(2), 91-96.
50. McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school*. San Francisco: Jossey-Bass. (Trad. Cast. La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Barcelona: Paidós, 2000).
51. Miralles, R., Filella, G., & Lavega, L. (2017): Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions. *Retos*, 31, 88-93.
52. Miras, M. (2001). *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación* (pp.309-330). Madrid: Alianza.
53. Moreno, J., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 40-54. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232013000100005>
54. Mujica, F. N., Orellana, N. C., Aránguiz, H. A., & González, H. I. (2016). Emotional attribution of 6th grade students in Physical Education and Health. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 2-6.
55. Navarro, R., Rodríguez, J. E., & Rico, J. (2019). Formación de futuros maestros de Educación Física a partir del aprendizaje experiencial. *Sportis Scientific Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 5(3), 423-443. <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.3.5466>
56. Ntoumanis, N. (2001). *Step-by-step guide to SPSS for sport and exercise studies*. Londres, UK: Routledge.
57. Ozamiz, N., Dosil, M., Munitis, A. E., & Gorrotxategi, M. P. (2020). Reduction of COVID-19 Anxiety Levels Through Relaxation Techniques: A Study Carried Out in Northern Spain on a Sample of Young University Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.020380>
58. Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional: de la teoría a la práctica*. Barcelona. España: Inde.
59. Pérez, G., & Velado, L. (2017). Inteligencia emocional percibida (IEP) en el alumnado universitario de educación. Análisis comparativo por género y grado. *Escuela Abierta*, 20, 23-34.
60. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnhan, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36(2), 277-293.
61. 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.
62. Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spain version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.

63. Rovira, G., López-Ros, V., 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(2), 105-126. <https://doi.org/10.6018/j/194111>
64. Ruíz, M. (2015). *Soporte de autonomía y motivación en educación* [Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández, Elche].
65. Sáez, 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.
66. Saiiari, A., Moslehi, M., & Valizadehi, R. (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout síndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, 1786-1791. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.003>
67. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). *Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale*. En: J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
68. Satchimo, A., & Nieves, Z. (2013). Factores de riesgo y vulnerabilidad al estrés en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 16(29), 143-154.
69. Shih, S. S. (2015). The relationships among Taiwanese adolescents' perceived classroom environment, academic coping, and burnout. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 307-320.
70. Soto, M., Franco, L., López, L., Medina, H., & Flores, F. (2021). Estrés académico en universitarios y la práctica de ejercicio físico-deportivo. *Revista Publicando*, 8(28), 1-8. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2175>
71. Suárez, N., & Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista de Salud Pública*, 17(2), 300-313.
72. Suberviola, I. (2011). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Vivat Academia*, 117, 1-17. <http://dx.doi.org/10.15178/va.2011.117E>
73. Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del deporte*, 20(2), 401-412.
74. Vallerand, R. J. (2007). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity*. In M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255–279). Champaign, IL: Human Kinetics.
75. Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate Psychological Responses and Associated Factors During the Early Stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) Epidemic Among the General Population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
76. World Medical Association (2022). *Declaration of Helsinki – version 2008*. <https://www.wma.net/what-we-do/medical-ethics/declaration-of-helsinki/>
77. Yuing, T., Soto-Espíndola, C., Valdés-Valdés, N., Méndez-Rebolledo, G., & Guzmán-Muñoz, E. (2021). Autopercepción de la condición física, funcionalidad y calidad de vida en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 50(2), 1-17.

78. Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1529-1540.

AUTHOR CONTRIBUTIONS

All authors listed have made a substantial, direct and intellectual contribution to the work, and approved it for publication.

CONFLICTS OF INTEREST

The authors declare no conflict of interest.

FUNDING

This research received no external funding.

COPYRIGHT

© Copyright 2025: Publication Service of the University of Murcia, Murcia, Spain.