



Universidad
Zaragoza

Trabajo de Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Emociones y motricidad

Las emociones negativas en distintas situaciones
motrices en Educación Primaria

Emotions and motor skills

Negative emotions in different motor situations in
Primary Education

Autor

Fabio Avilés Acero

Directora

María Founaud Cabeza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año académico 2023-2024

ÍNDICE

1. RESUMEN	5
2. INTRODUCCIÓN	6
3. MARCO TEÓRICO	8
3.1 Educación Física	8
3.2 Educación Física y los dominios de acción	9
3.3 Las emociones	12
3.4 Las emociones en Educación Física	15
3.4.1 La vergüenza	16
3.4.2 El aburrimiento	17
3.4.3 La desesperación	19
3.4.4 La ansiedad	19
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	21
5. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	22
5.1 Participantes	22
5.2 Instrumentos	22
5.3 Recogida de datos	23
5.4 Análisis de los datos	24
6. RESULTADOS	25
6.1 Vergüenza total según el género	25
6.2 Vergüenza total según la edad	25
6.3 Vergüenza en el dominio de acción motriz	26
6.4 Aburrimiento total según el género	28
6.5 Aburrimiento total según la edad	29
6.6 Aburrimiento en el dominio de acción motriz	30
6.7 Desesperación total según el género	32
6.8 Desesperación total según la edad	32
6.9 Desesperación en el dominio de acción motriz	33
6.10 Ansiedad total según el género	35
6.11 Ansiedad total según la edad	36
6.12 Ansiedad en el dominio de acción motriz	37
6.13 Emociones en el dominio de acción motriz	39
7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	45
8. CONCLUSIONES	48
9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS	49
10. BIBLIOGRAFÍA	50
11. ANEXOS	57
Anexo I	57
Anexo II. Sesiones de los dominios	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Población clasificada según el género y la edad.	22
Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la emoción «vergüenza» en función de la variable «género».	25
Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la emoción «vergüenza» en función de la variable «edad».	26
Tabla 4: Estadísticos descriptivos de la variable «vergüenza» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género».	26
Tabla 5: Estadísticos descriptivos de la variable «vergüenza» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad».	27
Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la emoción «aburrimiento» en función de la variable «género».	28
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la emoción «aburrimiento» en función de la variable «edad».	29
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de la variable «aburrimiento» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género».	30
Tabla 9: Estadísticos descriptivos de la variable «aburrimiento» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad».	31
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de la emoción «desesperación» en función de la variable «género».	32
Tabla 11: Estadísticos descriptivos de la emoción «desesperación» en función de la variable «edad».	33
Tabla 12: Estadísticos descriptivos de la variable «desesperación» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género».	33
Tabla 13: Estadísticos descriptivos de la variable «desesperación» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad».	35
Tabla 14: Estadísticos descriptivos de la emoción «ansiedad» en función de la variable «género».	36
Tabla 15: Estadísticos descriptivos de la emoción «ansiedad» en función de la variable «edad».	37
Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la variable «ansiedad» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género».	38
Tabla 17: Estadísticos descriptivos de la variable «ansiedad» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad».	39
Tabla 18: Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción individual.	40
Tabla 19: Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de oposición.	41
Tabla 20: Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de expresión corporal.	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: *Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción individual.* 41

Figura 2: *Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de oposición.* 42

Figura 3: *Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de expresión corporal.* 44

1. RESUMEN

En esta investigación, realizada a 69 alumnos de Educación Primaria, se busca relacionar las emociones vergüenza, aburrimiento, desesperación y ansiedad con los dominios de acción individual, de oposición y artístico expresiva, de modo que se obtenga mediante el test SEPE (Scale of Emotional States in Physical Education) los distintos valores de las emociones. Esto sirve para saber qué emociones negativas tienen mayor impacto en la clase de Educación Física y poder plantear situaciones en las que los alumnos puedan afrontarlas y aprendan a gestionarlas.

Tras su aplicación, se ha observado que el alumnado no tiene valores elevados para estas emociones, aunque va aumentando con la edad. Dentro de los valores dados, la ansiedad es la emoción que predomina en los tres dominios de acción motriz, con el aburrimiento en segundo lugar. Para que estas emociones se puedan gestionar correctamente, es necesario que el alumnado cree unas expectativas positivas pero razonables para su rendimiento en las tareas, además de ponerlo en situaciones donde se requieran interacciones interpersonales para que pueda aprender a gestionar sus emociones e identificar las de los otros.

Palabras clave: dominio de acción motriz, emoción y Educación Física.

ABSTRACT

This research, carried out with 69 Primary Education students, seeks to relate the emotions shame, boredom, despair and anxiety with the individual, opposition and expressive artistic motor action domains, so that the SEPE test (Scale of Emotional States in Physical Education) is used to obtain the different values of emotions. This is useful to know which negative emotions have a greater impact in the Physical Education class and to be able to propose situations in which students can face and learn to manage them.

After its application, it has been observed that the students do not have high values for these emotions, although they increase with age. Within the values given, anxiety is the predominant emotion in the three motor action domains, with boredom in second place. In order for these emotions to be managed correctly, it is necessary for students to create positive but reasonable expectations for their performance in the tasks, as well as to place them in situations where interpersonal interactions are required so that they can learn to manage their emotions and identify those of others.

Key words: motor action domain, emotion and Physical Education.

2. INTRODUCCIÓN

La educación es un concepto que ha ido variando con las épocas y los lugares, principalmente en los objetivos que se buscaban con ella. Estos objetivos podían ser tan dispares como el crear personas instruidas capaces de lidiar con guerras o crear ciudadanos preparados para entrar en puestos de trabajo. En nuestra sociedad actual, aunque se dan conocimientos que sirven para poder trabajar en el futuro, lo que se tiene en el punto de mira es el crear personas autónomas, con hábitos saludables y con capacidades de gestión de sus propios sentimientos. Estos últimos son imprescindibles para poder desenvolverse con soltura en las sociedades actuales, en las que existen tantas interacciones interpersonales. Por ello en Educación Primaria se debe poner en el foco de atención a las emociones y a las relaciones sociales que se dan con ellas.

Es necesario que se empiecen a formar situaciones de socialización eficientes a estas edades, de modo que cuando el niño crezca tenga una base de conocimientos interpersonales suficientes para poder afrontar retos de comunicación o socialización aún mayores. Esta tarea no solo consiste en juntar a un grupo de niños en un aula para dejarles la libertad de que socialicen o no, sino que se deben elaborar metodologías, estrategias y/o programas que faciliten el que se den estas ocasiones, con una conclusión satisfactoria para los participantes (Uriol, 2020).

La asignatura de Educación Física, debido a sus características interactivas, es donde más interacciones sociales se pueden dar. Las nuevas perspectivas de los últimos años de esta asignatura permiten un enfoque más holístico en cuanto a la persona que realiza una acción motriz. Ya no se centra únicamente en el comportamiento motor del participante, si no en las decisiones que toma, la decodificación del comportamiento de otros participantes, la codificación del suyo propio...es decir, ahora se tiene un enfoque mucho más global, que abarca todo lo que envuelve a la acción motriz. Esta unión entre lo observable y lo que no se denomina como comportamiento motor, el cual se desarrolla y es influido por todas las dimensiones de la persona, como la cognición, la afectividad o la relacional.

Esta nueva concepción de la asignatura permite una organización de las actividades físicas en grandes grupos que abarcan todas las posibilidades. Estos grupos se unen por las similitudes que se dan dentro de sus situaciones motrices, y se les ha llamado dominios de acción motriz. Gracias a esta organización es más sencillo preparar una programación

didáctica lo más completa posible y que permita el uso de distintas actividades para enseñar los mismos fundamentos, lo que palía la repetición.

Debido a la relación con la dimensión afectiva, la asignatura Educación Física permite un amplio despliegue de emociones y del desarrollo de su identificación y gestión. En esta investigación se quiere buscar qué emociones negativas tienen mayor impacto en las clases de esta asignatura, en concreto en los dominios de acción individual, de oposición y artístico expresiva, de entre las emociones de vergüenza, aburrimiento, desesperación y ansiedad. Sabiendo qué emociones nos encontramos con mayor nivel, se puede actuar con mayor eficacia, utilizando metodologías o actividades que tengan como objetivo el aprendizaje de la gestión de esas emociones.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Educación Física

Educación Física se trata de una asignatura que se mantiene durante las distintas etapas de la escolarización, erigiéndose como el espacio clave para que “la totalidad del alumnado descubra de manera activa, el patrimonio cultural inmaterial que representan las actividades físicas, deportivas y artístico-expresivas, impulsando un estilo de vida activo y saludable” (ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio).

Según Parlebas (2001), la Educación Física es una asignatura más difícil de concretar, debido a los diferentes objetivos que ha tenido a lo largo de la historia y en función de los países, como la diferencia entre formar buenos soldados o ciudadanos saludables. Pero siempre hay un denominador común en todas las actividades físicas, las conductas motrices.

Parlebas (2001) explica que la conducta motriz es la unión del comportamiento motor, es decir, las acciones que realiza una persona en una actividad física; y el significado que le da a esas acciones, ya sea consciente o no de ellas. Posee una manifestación observable, que sería el comportamiento motor, y un significado interno que habría que interpretar. Lo que hace que este concepto sea revolucionario es el cambio de perspectiva que le da a la Educación Física, ya que deja de centrarse únicamente en el movimiento en sí, para permitir también un análisis de los elementos cognitivo, afectivo, relacional y semiotor.

Este cambio de paradigma ha hecho que elementos que anteriormente no se considerasen, como las emociones de los participantes, entren también en la valoración. Por ejemplo, Parlebas (2001) habla de la empatía sociomotriz, que es un elemento que aúna aspectos cognitivos y afectivos. Este define las distintas conductas que entran en juego al relacionarse con adversarios y/o compañeros, en los que no solo debemos ver sus acciones (comportamiento motor), sino también sus emociones y deseos para poder anticiparnos o coordinarnos correctamente con ellos. Da el ejemplo de que un buen distribuidor del balón en fútbol es capaz no solo de ver espacialmente a sus compañeros, sino además el sentimiento de juego que poseen en ese momento y adaptarse a él.

Estas conductas motrices deben estar ancladas a cada situación de juego, y cada situación de juego está regida por la lógica interna de esa actividad. Parlebas (2001) define la lógica interna como los rasgos pertinentes a una situación motriz que están ligados a las reglas de esa actividad. Estas reglas organizan el espacio del juego y las interacciones que se

dan en él, como los roles de los jugadores, los objetivos a alcanzar o la distancia entre jugadores.

El reglamento de dos deportes de equipo, como son el rugby y el baloncesto, son muy distintos, donde en uno prima el contacto y el otro lo penaliza. A pesar de ello, comparten algunos rasgos muy importantes como la presencia de adversarios y compañeros o la cancha compartida, que crean situaciones de juego similares, es decir, ambos deportes comparten una lógica interna. Estos rasgos de lógica interna han permitido crear varias agrupaciones de deportes que comparten principios de acción, que son aquellas acciones con significado que son clave en sus respectivos deportes, como definió Parlebas. A estos agrupamientos, el mismo autor los denominó como “dominios de acción motriz”.

3.2 Educación Física y los dominios de acción

La organización de la Educación Física en España ha sufrido distintas modificaciones con los años, pero actualmente se utiliza una variación de la praxiología motriz, de la que Parlebas (2001) es precursor, conocida como los “dominios de acción motriz”, en la que las actividades físicas se aúnan en ocho grupos con características análogas, dependiendo de la incertidumbre del adversario, del compañero y del entorno. Esta variación es creada por Larraz (2008), en la que reorganiza estos ocho dominios en seis, dependiendo de las situaciones motrices a las que se enfrentan los participantes, teniendo cada dominio rasgos comunes de lógica interna.

Crear programaciones didácticas teniendo en cuenta los distintos dominios de acción motriz ayudan al profesorado de distintas maneras (López Pastor, 2017):

- Permiten organizar de manera lógica las programaciones, ya que el docente sabe que tiene que poner en práctica todos los dominios para que el alumno tenga la mayor amplitud de experiencias motrices. Además, con esta clasificación es sencillo saber qué actividades pertenecen a un dominio, para poder trabajar un mismo dominio desde distintas perspectivas.
- Es posible crear un balance equilibrado entre los dominios de acción, según cuánto se quiere trabajar y qué importancia se le quiere dar a cada dominio, sabiendo que hay que trabajar todos en un curso.
- El uso de distintas actividades y perspectivas de acción de un mismo dominio permite al alumno aumentar su bagaje motor y su cultura motriz, que ayudarán

a su motivación para continuar con la realización de actividad física de manera regular, fuera del ámbito educativo.

Estos dominios, por lo tanto, permiten encauzar las programaciones de manera más eficaz, permitiendo que el profesorado se pueda centrar en la enseñanza de la lógica interna de las actividades y sus distintos principios operacionales, ya que al final las actividades son solo el medio, es decir, el objetivo no es su enseñanza si no que sirvan como “cauce para dar salida a la necesidad de juego, placer y emoción que procuran al alumno” (Larraz, 2015).

Larraz (2004) propone una organización de los dominios en seis grupos, siendo estos los siguientes dominios:

El primer dominio, de acciones motrices individuales, recoge aquellas actividades en las que no hay acción directa sobre un adversario o sobre un compañero y el medio físico es estable. Estas actividades conllevan acciones “esencialmente medibles con parámetros espaciales o temporales o de producción de formas” (Larraz, 2004). Al no existir ninguna incertidumbre en ningún plano de los ejercicios de este dominio, se centra todo en las capacidades físicas de los participantes. Debido a esto, muchas veces se presentan este tipo de actividades como algo muy competitivo y de gran exigencia física, por lo que muchos alumnos las esperan con temor por la posibilidad de fracaso (Valero, 2004). El alumnado tiene que aprender a reconocer cuáles son los aspectos esenciales de cada actividad para mejorarlos adecuadamente, como el equilibrio o la coordinación corporal, además de aprender a gestionar correctamente sus capacidades físicas, tanto al realizar el ejercicio en sí como al saber qué y cómo entrenar.

El segundo dominio, de acciones motrices de oposición, varía del anterior en que sí que hay una acción directa, aunque únicamente sobre un adversario. Esto hace que se generen actividades en las que lo principal es el antagonismo, exclusivamente del tipo uno contra uno (Larraz, 2004). Al no haber más incertidumbre que la del adversario, es necesario decodificar sus acciones para saber cómo actuar y sobreponerse a él. Dentro de este dominio están las actividades de lucha y las actividades con implemento de raqueta o pala. Aunque estas últimas sí que suelen ser recurrentes en las programaciones didácticas de Educación Primaria, las actividades de iniciación a un deporte de lucha no son muy imperiosas en dichas programaciones, debido al miedo a realizarlas, la falta de instalación o la falta de conocimiento de los propios docentes (Robles, 2008). A pesar de ello, deportes como el judo

pretenden la formación integral de los alumnos si se usan como deporte educativo (Gutiérrez-García, 2011), los cuales pueden llegar a mejorar distintos aspectos motrices y sociales, además de ser divertidos para el alumnado (Carriedo, 2019).

En el tercer dominio, de acciones motrices de cooperación, no hay incertidumbre de adversario ni de medio, es decir, solo hay compañeros con los que interactuar. En este tipo de actividades, los participantes intentan llegar a un objetivo común por medio de la colaboración. Debido a la lógica interna de estas actividades, la pieza clave en ellas es la comunicación con los compañeros, mediante la cual se deberán buscar posibles soluciones para llegar al objetivo y mejorar la efectividad de las acciones que se hagan. La incertidumbre recae en los compañeros, por lo que es donde saldrán los imprevistos que tengan que solucionar. Este dominio es donde más interacciones interpersonales existen, por lo que es donde más socialización hay y más importancia tienen las emociones y su gestión adecuada (Lavega, et al, 2011).

El cuarto dominio se denomina de acciones motrices de colaboración-oposición, y en este hay incertidumbre tanto por compañeros como por adversarios en un entorno estable. Al haber compañeros es necesario un adecuado nivel de socialización, pero también es importante la capacidad de interpretar las acciones del rival para superarles en la oposición. La mayoría de veces, los problemas que se plantean en este dominio son de desplazamiento de uno o varios móviles (Larraz, 2008). Al tener que decodificar las acciones del rival, es imprescindible desarrollar una buena conducta motriz, que solo mejorará “si como docentes del área de educación física nos planteamos la combinación de objetivos emocionales junto con los motores” (Alcaraz-Muñoz y Alonso, 2016).

El quinto dominio, llamado dominio de acciones motrices en el medio natural, es en el que lo más importante es la incertidumbre del entorno. Dentro de este contexto pueden inscribirse cualquiera de los otros dominios ya vistos, por lo que es un nivel mayor de dificultad en cuanto a que no solo hay que decodificar las acciones y emociones de los compañeros y/o adversarios, sino también del entorno en el que se desarrolle la acción. Al ser tan flexible este dominio, se pueden buscar muchos objetivos con él, como la educación medioambiental, el desarrollo de las relaciones interpersonales o la seguridad al hacer ejercicio, entre muchas más (Caballero, 2012).

El último y sexto dominio, de acciones motrices artístico expresivas, tiene como objetivo la producción de acciones con finalidades estéticas y comunicativas, tanto en proyectos individuales como de acción colectiva (Larraz, 2004). La finalidad de este dominio no es solo la expresión corporal, sino también la comunicación, es decir, que los movimientos que se hagan con el cuerpo sean capaces de ser decodificados por un público. Esto último añade un factor que es primordial en estas actividades, un mínimo de un espectador con pensamiento crítico hacia la actuación que se realiza e incluso en según qué ocasiones con criterios de apreciación (Larraz, 2008). Este dominio cuenta con ciertas carencias, debido al déficit de formación de los docentes en este área y a que son contenidos no habituales en la enseñanza (Lafuente, 2022). A pesar de esto, es sabido que dichas actividades refuerzan la autoestima y las relaciones interpersonales, entre otras cosas (LLuch et al., 2011).

3.3 Las emociones

Según la Real Academia Española, una emoción es una “alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Real Academia Española, 2023). Estas alteraciones del ánimo son más importantes de lo que se podría pensar, ya que influyen en gran medida en nuestras acciones o conductas (Smirnov et al., 1960). Hay autores que consideran que las emociones son más que simples estímulos temporales, sino que son disposiciones corporales que alimentan las acciones corporales. Maturana (2001) explica que no es posible separar las emociones humanas de nuestras acciones, ya que sin la primera no se haría la segunda. “No es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (Maturana, 2001). Esto quiere decir que nuestras acciones están ligadas a las emociones que sintamos en ese momento, con lo cuál una acción que sea larga en el tiempo puede variar o adaptarse según la emoción que prevalezca en nuestra mente en ese instante.

Según Bisquerra (2012), la capacidad de gestión y de toma de conciencia de nuestras emociones se denomina inteligencia emocional, y es con esta con la que se mantiene el equilibrio entre la impulsividad y la represión de las emociones, siendo ambas opciones perjudiciales si se llevan al extremo. Pero la inteligencia emocional no solo incluye las emociones propias sino el conocer e interpretar las emociones de los demás, sabiendo que según qué acciones hagamos podemos influir en ellas (Bisquerra, 2012). Este término lleva relativamente poco tiempo fraguándose, ya que hasta finales del siglo anterior las emociones no jugaban un papel importante en términos generales.

La parte más importante de la inteligencia emocional es la conciencia emocional, la parte que se encarga de reconocer lo que estamos sintiendo y el porqué de ello. El saber identificar y transmitir nuestras emociones es un aspecto vital para el control emocional, pero también lo es el apreciar las emociones de los demás, sobre todo para conseguir relaciones íntimas y satisfactorias (Shapiro, 1997). Debido al nivel de socialización de los humanos, “no basta con mirarnos al ombligo, también debemos ser capaces de entender qué conmueve, perturba o alegra a quienes tenemos al lado” (Punset, 2012)

La inteligencia emocional tiene una amplia gama de emociones, algunas consideradas como las bases, como el amor, el odio o el miedo; y otras que surgen de estas como si de distintas “tonalidades de color” se trataran, aunque no hay un consenso sobre qué emociones entran dentro del grupo de básicas (Shapiro, 1997). Aunque hay varios modelos, generalmente se acepta decir que hay emociones positivas y negativas (Bisquerra, 2016; Bejarano, 2016).

Las emociones positivas se consideran las causantes del bienestar subjetivo, de la felicidad. Estas se suelen experimentar cuando se logran unos objetivos, y en mayor medida si estos se logran antes de lo esperado o con un resultado mejor de lo previsto. Aunque las emociones son inherentemente naturales, estas se van desarrollando con la edad según las experiencias que vayamos adquiriendo y el significado que les demos. Esto significa que las emociones, y en concreto las positivas, pueden tener un carácter más complejo que el que se tiene por naturaleza, por lo que si se quiere disfrutar de un bienestar más completo y satisfactorio, es necesario el aprendizaje de estas emociones (Bisquerra, 2011).

Hay ciertos placeres que por sus características, requieren de una valoración cognitiva más compleja, como un concierto de música clásica, lo que significa que si no se aprende el estímulo y la respuesta de las emociones positivas, nos perdemos el disfrute de algunos eventos satisfactorios de la humanidad (Bisquerra, 2011).

Como nos explica Bisquerra (2011), en los últimos años se ha demostrado que nuestro cuerpo es capaz de crear nuevas neuronas, y uno de los motivos es las experiencias emocionales que se tienen. Todos tenemos las posibilidades de crear esas nuevas conexiones neuronales, pero es la experiencia de cada uno la que permite el aprendizaje de esas emociones más allá de su forma más básica. Las emociones que sentimos en un momento concreto son el fruto del aprendizaje a lo largo de la vida. Por lo cual es importante ese

aprendizaje del estímulo y la respuesta en las emociones positivas, para poder llegar a un nivel mayor de satisfacción y bienestar general (Bisquerra, 2011).

La inteligencia emocional no se debe centrar en conseguir las emociones positivas como lo son la felicidad o la empatía, sino también en gestionar aquellas emociones que se consideran negativas, como la vergüenza o el miedo. Estas últimas también nos moldean la personalidad y permiten que nos desarrollemos como personas, solo si se gestionan de una manera adecuada. De hecho, este tipo de emociones suelen grabarse en la memoria de una forma más marcada, ya que son emociones más intensas que dejan un recuerdo más pronunciado que las emociones positivas. Esto hace que se moldee de una manera más significativa e inmediata la conducta de un niño, con un efecto observable a largo plazo en la personalidad (Shapiro, 1997).

Algunas emociones negativas, como el miedo, nos han ayudado a la supervivencia humana durante miles de años, pero estas emociones aún no han podido adaptarse a los cambios sociales que han generado las sociedades actuales. Es por ello que debemos reaprender estas emociones para poder adaptarlas a las situaciones actuales y poder controlarlas y gestionarlas adecuadamente. El miedo y algunas de las emociones que salen de él, como lo son el estrés o la ansiedad, afectan a un gran número de personas en la actualidad y son una de las principales causas de malestar, por lo que un desarrollo de la inteligencia emocional ayudará a la potenciación del bienestar (Moreno, 2011).

Otra emoción con connotaciones negativas es la ira, que afecta a nuestras relaciones interpersonales, nos dificulta un raciocinio correcto e incluso es tan intensa que puede perjudicar nuestra salud, como algunas investigaciones han revelado (Fernández-Abascal, 1999). A pesar de ello, esta emoción también nos puede ayudar, ya que nos enseña a defendernos de lo que nos quiere hacer daño, pero para ello debemos ser capaces de regularla adecuadamente según la situación en la que nos encontremos (Filella y Oriol, 2011).

Por lo tanto, es necesario que las personas tengan un nivel de desarrollo adecuado de la inteligencia emocional, ya que permite un mayor grado de bienestar general, mejorando las relaciones interpersonales y la concienciación intrapersonal. Para ello, es necesario educar teniendo las emociones de los alumnos en cuenta.

3.4 Las emociones en Educación Física

Si nuestras emociones influyen en las acciones que tomamos, entonces estas “constituyen el aspecto de mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán” (Ibañez, 2002). Esto implica que no solo hay que fijarse en qué y cómo dar un contenido, sino también en cómo está el alumnado y qué hacer para llevarlo a un estado de motivación o al menos de emoción positiva hacia la actividad que hagamos (Trigueros, 2019). Y no solo pensar en las emociones como un factor a tener en cuenta al realizar una actividad, sino que como docentes, también se debe pensar en cómo incitar al desarrollo de una buena gestión de esas emociones por parte del alumnado, ya que si no aprenden a gestionarlas, puede conllevar a una mala utilización de estas y a una restricción en la capacidad para usarlas en busca del bienestar (Mora, 2000).

En cuanto a las emociones dentro de la asignatura de Educación Física, son tan importantes como que significan el que un alumno deje o se mantenga haciendo ejercicio fuera del ámbito educativo (Deci, 2012). Pero esta asignatura tiene una ventaja, ya que la actividad física es capaz de llevar al bienestar mediante la secreción de serotonina, una hormona que permite la sensación de felicidad (Bisquerra, 2011).

Las emociones nos permiten aprender sobre la sociedad en la que estamos, indicándonos incluso qué debemos sentir y cómo, como si de una semántica social se tratara (Canales Lacruz, 2022). La mayoría de actividades físicas tienen una dimensión social unida a ellas, lo que posibilita la relación interpersonal y el desarrollo de estas emociones (Bisquerra, 2011). El problema es que no todas las actividades que hagamos van a ser vistas de la misma manera por todos los participantes, ya que “un mismo hecho social, como son las clases de expresión corporal, es percibido singularmente por cada individuo que participa de dicha realidad social” (Canales Lacruz, 2009).

Cada persona tiene unas emociones relacionadas con cada dominio, por sus gustos o vivencias anteriores, pero incluso dentro de un mismo dominio hay distintas actividades que pueden resaltar emociones más positivas o no. Por ejemplo, en la investigación de Founaud-Cabeza (2024) se rescata que las actividades, dentro del dominio de acciones artístico-expresivas, que se hacían con ausencia visual suscitaban menos emociones positivas

que las actividades con interacción visual. Es por ello que es recomendable hacer, en la mayor medida posible, un análisis individualizado de las vivencias de cada alumno a las actividades que se le planteen.

Como explica Parlebas (2001), esta diversa afectividad que el alumnado siente al realizar actividades físicas influye en la conducta motriz que este presente en dichas actividades. Enfocarse en la conducta motriz implica enfocarse en el desarrollo integral del alumnado haciendo alusión a todas las dimensiones de la persona, siendo estas la orgánica, la cognitiva, la afectiva, la relacional y la expresiva (Parlebas, 2020). Como ya se ha comentado, la afectividad forma una pieza clave en las decisiones que toma una persona, dependiendo de la emoción que tenga niveles más altos en ese momento. Esto implica que las decisiones que se tomen durante una actividad física caen en el influjo de lo que se esté sintiendo en el momento en el que se toman. Por lo tanto, estas emociones moldean nuestra conducta motriz en la actividad.

Debido a esta relación existente, mediante la acción motriz es posible mejorar aspectos afectivos como la autorregulación emocional, la cooperación solidaria o la empatía interactiva, ya que pueden entenderse como conductas motrices y trabajarse mediante los distintos dominios de acción motriz (Lagardera et Lavega, 2011).

De este modo, tanto las emociones, por el efecto que tienen en nuestras decisiones, como la conducta motriz, por su carácter holístico, influyen en el desarrollo de la persona. Por lo tanto, el posible efecto positivo que puede tener la acción motriz mediante la conducta motriz sobre el individuo puede verse mermado por unas emociones negativas de niveles elevados.

3.4.1 La vergüenza

Según la Real Academia Española, el término vergüenza se refiere a una persona que siente un “encogimiento o cortedad para ejecutar algo” (Real Academia Española, 2023). Esta definición es muy general y valdría para muchas ocasiones, pero le falta un detalle clave, y es que no es solo una cortedad para realizar algo en cualquier momento, sino cuando se hace algo con otras personas mirando o que podrían hacerlo. Esto es porque esta emoción se siente solo cuando nos están mirando o cuando nos imaginamos que lo hacen, ya que “la vergüenza es un estado de angustia público” (Giddens, 2000).

En otra definición de la RAE, la vergüenza es una “turbación del ánimo, que suele encender el color del rostro, ocasionada por alguna falta cometida, o por alguna acción deshonrosa y humillante, propia o ajena” (Real Academia Española, 2023). En este caso da dos adjetivos, deshonroso y humillante, que marcan el cómo suele percibirse la acción para que se sienta esa emoción. Pero la clave es que no es algo objetivo, sino todo lo contrario. Debido a su naturaleza subjetiva, la vergüenza se percibe de maneras muy distintas y en momentos muy distintos según cada persona. Son aquellas acciones que, ante la exposición a otros, entran en la oposición de lo que creemos que deben ser y lo que son (Boragnio, 2020). La vergüenza genera un alejamiento entre los otros y la valoración que creemos que nos dan, ya que está vinculada a la subjetividad de la mirada de los otros (Scheff, 1988).

La vergüenza puede generar tendencias de evitación de relaciones sociales, lo que deriva en déficits en las relaciones interpersonales (Bereche, 2019). A pesar de que el proceso de socialización se extiende a lo largo de la vida, la etapa en la que este proceso es más crucial ocurre durante la infancia (Gilbert, 1997).

Traspassando esto a las clases de Educación Física, lo que consigue es que el alumnado se sienta incómodo y deje de participar por ello. Por ejemplo, Lyngstad (2018) comenta que a pesar de que esta asignatura debería hacer disfrutar de las actividades físicas, a muchos alumnos les genera una sensación de malestar social, lo que hace que estos quieran “escondarse” en clase. Una investigación en Noruega muestra que a un 12% del alumnado no le gusta la asignatura mientras que a un 32% no le gusta como se enseña (Säfvenbom, 2014). Casi la mitad del estudiantado no está a gusto con cómo se enseña Educación Física, lo que hace que quieran esconderse de la clase, centrándose en no perder su estatus social y dejando de lado los conocimientos que se puedan impartir (Lyngstad, 2018).

Otra investigación (Lafuente, 2022) recalca que la emoción vergüenza se puede paliar mediante actividades de esta asignatura, como lo son las actividades artístico-expresivas. Dentro de estas, las hay que se enfocan en la desinhibición de los participantes, es decir, a la reducción del sentimiento de vergüenza al realizar alguna actividad.

3.4.2 El aburrimiento

La definición de la RAE para aburrimiento es “cansancio del ánimo originado por falta de estímulo o distracción, o por molestia reiterada” (Real Academia Española, 2023), de la que se puede extraer una falta de motivación para realizar una actividad o acción. El que

algo resulte aburrido para una persona suele significar que es algo que no le merece la pena experimentar, por un atractivo bajo o por la repetición (Antón, 2012). Hay distintas formas de encontrarnos el aburrimiento, como en que se experimenta ante unas situaciones concretas, cuando hacemos algo a lo que no le damos valor o cuando se realiza una actividad y se está en modo “automático”, entre otras maneras (Antón, 2012).

Al igual que ocurre con la emoción “vergüenza”, un nivel elevado de aburrimiento puede repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes. “Se ha relacionado el aburrimiento en las clases de EF con la insatisfacción con la escuela y en la reducción del aprendizaje de los estudiantes, pudiendo incluso llegar a desencadenar en abandono escolar” (Baños y Arrayales, 2020). Debido a esto, los docentes deben tener la competencia suficiente para aumentar la motivación del alumnado. No obstante, no hay que centrarse únicamente en la motivación extrínseca, la que se le puede activar más fácilmente de manera temporal, sino también pensar en la motivación intrínseca, la que genera el alumno él mismo, ya que si solo se desarrolla con la extrínseca se volverá dependiente de ella y aumentará las posibilidades de abandono de las actividades físicas fuera del ámbito escolar (Aznar-Ballesta y Vernetta-Santana, 2022)

En una investigación llevada a cabo por Méndez-Giménez et al. (2012), se revela que el resolver las necesidades de relación interpersonal y de competencia predecían una motivación intrínseca, es decir, están ligadas positivamente. Y a la vez, la motivación intrínseca estaba relacionada positivamente con la diversión y negativamente con el aburrimiento. Con lo cuál, una forma de contrarrestar el aburrimiento es darle al alumnado más posibilidades para satisfacer su interacción social y competencia.

En otra investigación, realizada por Baños y Arrayales (2020), se recalca que la creación de sesiones en las que tengan como foco la superación personal, la satisfacción por el mero aprendizaje, potencian la diversión y la motivación intrínseca, que como se ha visto antes, está inversamente relacionada con el aburrimiento. En esta investigación se explica que no es necesario la comparación entre los alumnos, y que de esta manera aumenta la posibilidad de la realización de actividad física en el tiempo libre por parte del alumnado.

Cambiando a la resolución de las necesidades interpersonales, el proyecto de M^o Teresa Archilla y Darío Pérez (2017) muestra que las actividades que involucran al grupo

clase en su conjunto aumentan la implicación personal del alumnado, contrarrestando ese posible aburrimiento de la asignatura.

3.4.3 La desesperación

Según la RAE, la desesperación es una “pérdida total de la esperanza” (Real Academia Española, 2023). Esta definición está ligada al pesimismo, a esa visión que tiende a ver y juzgar las cosas en su estado más desfavorable; y a la frustración, que es ese sentimiento de fracaso. Según Kierkegaard (1984), la desesperación es la incapacidad del hombre para relacionarse correctamente consigo mismo.

El sentimiento de fracaso suele estar vinculado a unas expectativas que no se llegan a cumplir. Estas expectativas son una pieza clave para las personas a la hora de focalizarse en un objetivo, de realizar tareas o en las relaciones emocionales (Sheier y Carver, 1987; Vera-Villaruel y Guerrero, 2003). El quid está en que si se tiene una orientación positiva respecto a las expectativas, estas van a tener más posibilidades de cumplirse porque las personas se vuelven más eficaces y con mayor resolución (Fernández, 2014). Por lo tanto la desesperación, esa sensación de fracaso constante, puede combatirse con unas expectativas razonables pero positivas.

Dentro de la educación, los docentes deben ayudar a gestionar esas expectativas del alumnado y para ello deben desarrollar su inteligencia emocional percibida, que es la capacidad de una persona de percibir sus propios estados de ánimo y regularlos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005).

3.4.4 La ansiedad

La definición de la RAE para la ansiedad es “estado de agitación, inquietud o zozobra del ánimo” (Real Academia Española, 2023). También se le podría definir como ese miedo que se tiene “por la anticipación del peligro en ausencia de éste” (Díaz y de la Iglesia, 2019). Skinner (1977) planteó que esta conducta se desarrollaba debido a la evitación o aversión generadas por los refuerzos negativos. Es decir, la ansiedad es un mecanismo de control para poder paliar o controlar los agentes aversivos.

Esta ansiedad puede acarrear diversos problemas a lo largo de la vida. Si se mantiene esta emoción por un lapso suficiente de tiempo con una intensidad moderada, se crearán problemas no solo a corto sino también a largo plazo (Miller y Jome, 2008).

Dentro del ámbito educativo, los alumnos que presenten esta emoción en niveles altos tienen menor rendimiento académico en comparación con los que no, además de un reniego constante hacia la escuela para evitar las experiencias negativas (Gómez-Núñez et al., 2017). Estos niveles son más probables en los momentos de cambio de etapa, de Educación Infantil a Primaria y de Educación Primaria a Secundaria (Fremont, 2003).

Según algunos estudios, como el de Gómez-Núñez et al. (2017), las chicas son más propensas a tener esta conducta, hipotéticamente por la diferencia biológica con los chicos y la diferencia de las características del género social. Por ello, los chicos están más animados a expresar agresividad o valentía, sintiendo las emociones como la ansiedad como un signo de debilidad.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Antes de realizar la investigación y obtener los resultados de esta, se han formulado varias hipótesis de los posibles resultados a obtener:

- Los alumnos van a experimentar todas las emociones negativas a analizar, en mayor o menor medida.
- Debido a su carácter de exposición al público, lo más probable es que sientan más vergüenza en el dominio de acciones artístico expresivas.
- Por la edad que tienen y la etapa en la que se encuentran, los alumnos de sexto de Educación Primaria obtendrán mayores niveles de emociones negativas.
- La desesperación será la emoción que menores valores obtenga, debido a la implicación de experiencias previas negativas, que serán limitadas por la edad.
- El dominio de acción de oposición será en el que las emociones negativas tengan más valor (exceptuando la vergüenza), debido a las interacciones de antagonismo.

De igual modo, los objetivos que se busca conseguir con esta investigación se detallan a continuación:

- Conocer los valores de varias emociones negativas de vergüenza, aburrimiento, desesperación y ansiedad en la asignatura de Educación Física, para comprender qué emoción perturba más al alumnado.
- Saber qué emoción negativa tiene mayor valor según el dominio de acción motriz que se esté realizando, para poder actuar en consecuencia y paliarla.
- Averiguar si existen diferencias manifiestas de las emociones sentidas entre los distintos géneros y las distintas etapas de Educación Primaria.

5. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 Participantes

Esta investigación se lleva a cabo con la población de los alumnos de 4º y 6º de Educación Primaria del Colegio de Educación Infantil y Primaria Hermanos Marx, ubicado en el barrio ACTUR en Zaragoza. Estos comprenden las edades entre 9 y 11 años, incluidos. La muestra es de 69 alumnos, de los cuales 34 son de cuarto de Educación Primaria y los otros 35 son de sexto de Educación Primaria, mientras que en cuanto al género, 28 son chicas, 37 son chicos y 4 alumnos han preferido no contestar a la pregunta sobre qué género son. En la siguiente tabla se recogen los datos dichos.

Estos alumnos se repartían en cuatro clases distintas, dos de cada curso, por lo que en total se realizaron doce sesiones de Educación Física. Debido a las circunstancias naturales de un colegio, no todos los alumnos que hicieron el primer test estuvieron en las tres sesiones, si no que hay cinco que faltaron en una o dos. Se ha decidido desechar estos datos para que haya el mismo número de cuestionarios realizados en cada dominio, por lo que de 74 tests que se obtuvieron inicialmente en el dominio de individuales se pasó a 69 tests en total.

Tabla 1

Población clasificada según el género y la edad

	4º E. Primaria	6º E. Primaria	Total	Porcentaje
Chicos	17	20	37	53'6%
Chicas	16	12	28	40'6%
No contesta	1	3	4	5'8%
Total	34	35	69	100%

5.2 Instrumentos

Para recoger las distintas emociones negativas involucradas en la realización de Educación Física, se ha utilizado el test *Scale of Emotional States in Physical Education* (SEPE), que se traduce al castellano como la “Escala de Estados Emocionales en Educación Física” (Anexo I). Este cuestionario, obtenido de Trigueros, R et al. (2019) y validado por los mismos, se compone de 34 preguntas distintas relacionadas con las emociones que los

alumnos sienten al realizar actividades en clase, las cuales pueden ser contestadas en una escala del 1 al 7, donde el valor del 1 equivale a “poco o nada” y el valor del 7 a “mucho o completamente”. Estos ítems comprenden concretamente 8 emociones, tanto positivas como negativas:

- Emociones negativas: la vergüenza, el aburrimiento, la desesperación, la ansiedad
- Emociones positivas: la confianza, el orgullo, la calma y el divertimento.

Estas emociones se encuentran en dos órdenes distintos, estando ambos órdenes inversamente relacionados mientras que las emociones de cada orden se encuentran correlacionadas entre ellas. Este cuestionario es totalmente anónimo y se le ha incluido el factor “género” para poder clasificar mejor los resultados del test.

5.3 Recogida de datos

Para recoger los datos de los test SEPE, hubo que pedir autorización al equipo directivo del CEIP Hermanos Marx, de modo que no hubiera problema por tratar con los datos de sus alumnos, aunque fuera anónimo. Este dio su visto bueno tras explicar en qué consistía la investigación, qué datos se iban a obtener y cuál era la finalidad de estos.

En cuanto a la intervención, se realizaron tres sesiones de Educación Física de tres dominios de acción motriz distintos, siendo estos de individuales, de oposición y de expresión artístico-expresiva (Anexo II). Debido a limitaciones de tiempo no se podían analizar todos los dominios, por lo que se escogieron estos tres que permitían una mayor acción individual, y por lo tanto una sensación de acción en solitario similar. Estas sesiones fueron una introducción a estos dominios ya que actualmente, tanto cuarto curso como sexto, se encontraban dando actividades del dominio de actividades colectivas. Cada una de ellas tuvo un formato similar, con calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, con una pequeña explicación extra en la primera sesión de las tres, que fue la de individuales, en la que se les explicaba al alumnado en qué consistía la investigación, cuánto tiempo iba a durar y el por qué se necesitaba que hicieran unos tests. Dichos tests los repitieron tres veces, una vez tras cada sesión, en donde se les solicitaba que se centrasen en la sesión recién hecha y no en la Educación Física como asignatura.

En esta investigación solo se han utilizado los datos obtenidos sobre las emociones negativas pero, para no desvirtuar el proceso de realización del cuestionario, se les pasó a los alumnos el test completo. El alumnado debía marcar la casilla correspondiente al valor que quería en cada pregunta mediante una “X” o pintando la casilla.

La mayoría de los alumnos no estaban acostumbrados a realizar cuestionarios tan largos con un nivel de introspección tan elevado, por lo que en la primera sesión hubo que dedicar 20 minutos para que les diese tiempo a acabarlo. Estos tiempos fueron rebajándose a lo largo de las tres sesiones. Además, fue necesario explicar algunas de las cuestiones que se plantean en el test, como el significado de la palabra “ansioso”. Cabe destacar que no se vió reflejada diferencia alguna entre los alumnos de cuarto y los alumnos de sexto, apareciendo las mismas preguntas en ambos cursos y una duración similar para terminar el test.

Por lo tanto, al finalizar la intervención, se obtuvieron 207 tests de los cuales se recogieron 17 preguntas, llegando a un total de 3519 datos a analizar.

5.4 Análisis de los datos

Para realizar el análisis de los datos recogidos fue necesario digitalizarlos en una hoja de cálculo de Google, en la que se clasificaron los datos según la edad de los participantes y el dominio de acción motriz del test en cuestión.

Seguidamente se ha utilizado el software llamado JASP, para realizar el análisis estadístico descriptivo de los datos. Los datos obtenidos son: la media, la varianza, la desviación típica y la moda. Además también se han examinado los máximos y los mínimos de cada emoción y cada dominio. Estas se han obtenido tras transcribir los datos de los cuestionarios como números cardinales del 1 al 7.

De las variables analizadas, las independientes son género, edad y dominio de acción motriz individual, de oposición y de acciones artístico expresivas; y las variables dependientes son las emociones negativas de vergüenza, aburrimiento, desesperación y ansiedad. Como no se analizan todas las emociones que el test SEPE ofrece, de las 34 cuestiones se han analizado únicamente 17, perteneciendo 5 a la vergüenza y para las emociones aburrimiento, desesperación y ansiedad 4 para cada una.

6. RESULTADOS

Ahora se mostrarán distintas tablas con los resultados obtenidos en función del dominio de acción, del género y de la edad de los participantes. Debido al bajo porcentaje de participantes que marcaron la casilla de “prefiero no contestar” en la pregunta del género, no se van a analizar esos datos, aunque sí se presentarán en tablas y gráficas.

6.1 Vergüenza total según el género

En la tabla 2 se observa la vergüenza presentada por el alumnado en función de la variable «género».

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de la emoción «vergüenza» en función de la variable «género»

Género	N	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
Masculino	37	1.000	1.714	0.648	0.420	1.000	3.930
Femenino	28	1.400	1.764	0.486	0.236	1.130	2.930
Prefiere no contestar	4	1.400	2.018	0.775	0.600	1.400	3.070

Como se puede observar, tanto la moda como la media de los niños es menor a la de las niñas y la de los que prefieren no contestar. Sin embargo el máximo de los niños, 3.93, es mayor que el de las niñas, 2.93. Inversamente, el mínimo menor es el del género masculino con un 1, seguido por el femenino con un 1.13.

En cuanto a los índices de dispersión, la varianza de los niños y niñas es de 0.42 y 0.236, mientras que las desviaciones típicas son 0.648, 0.486, respectivamente.

6.2 Vergüenza total según la edad

En la tabla 3 se observa la vergüenza presentada por el alumnado en función de la variable «edad».

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de la emoción «vergüenza» en función de la variable «edad»

Edad	Válido	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
9	34	1.400	1.776	0.631	0.398	1.000	3.930
11	35	1.400	1.727	0.556	0.309	1.000	3.130

No hay mucha diferencia entre las distintas edades, como se observa en la moda, que es la misma para los 9 y para los 11 años, y en la media que son muy similares. Sí que existe una diferencia más notable en el máximo, ya que en los alumnos más pequeños es de 3.93 mientras que en los mayores es de 3.13, lo que hace que tanto la desviación típica como la varianza sean más amplias en los alumnos de cuarto de primaria.

6.3 Vergüenza en el dominio de acción motriz

En las tablas 4 y 5 se encuentran los resultados obtenidos en los distintos dominios de acción motriz de la variable «vergüenza», también en función de «género» y «edad».

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable «vergüenza» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género»

Dominio de acción	Género	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	Masculino	1.886	0.934	0.872
	Femenino	1.914	1.056	1.115
	Prefiere no contestar	3.200	1.840	3.387
Oposición	Masculino	1.697	1.073	1.150
	Femenino	1.536	0.671	0.451
	Prefiere no contestar	1.550	0.443	0.197

Expresión Corporal	Masculino	1.557	0.938	0.880
	Femenino	1.843	0.931	0.866
	Prefiere no contestar	1.300	0.346	0.120

Las medias más altas de la vergüenza sentida para las tres categorías de género se encuentran en el dominio de acción individual, en el que los niños tuvieron un 1.886 y las niñas un 1.914. En este dominio la desviación típica del género masculino fue de 0.934 y la varianza de 0.872, mientras que para el género femenino fueron de 1.056 y 1.115.

Las medias de la vergüenza del dominio de acción de oposición fueron de 1.697 para los niños y de 1.536 para las niñas. Esta diferencia entre las medias de los géneros se ve ampliada en el dominio de acción de expresión corporal, en el que las niñas tuvieron un 1.843, 0.286 más que los niños, que tuvieron un 1.557.

En los resultados de los índices de dispersión del dominio de expresión corporal ninguno llega a la unidad y ambos géneros obtuvieron un resultado muy similar, sólo con una diferencia de 0.007. Sin embargo, en la desviación típica del dominio de oposición sí que existe una diferencia mayor, teniendo los niños 1.073 y las niñas 0.671.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de la variable «vergüenza» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad»

Dominio de acción	Edad	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	9	1.835	0.940	0.884
	11	2.109	1.184	1.401
Oposición	9	1.735	1.083	1.173
	11	1.514	0.666	0.443
Expresión corporal	9	1.759	0.982	0.964
	11	1.560	0.854	0.729

Las medias de la vergüenza sentida en los dominios de oposición y de expresión corporal son muy similares en las mismas edades. Los alumnos de 9 años tuvieron un 1.735 de media en el dominio de oposición y un 1.759 en el de expresión corporal mientras que los alumnos de 11 años obtuvieron un 1.514 y 1.560, respectivamente. En ambos dominios los que más vergüenza denotaron fueron los alumnos de 9 años, sin embargo, en el dominio de acción individual fueron los alumnos de 11 los que mayor media tuvieron, con un 2.109, seguidos por los de 9 con un 1.835. Los alumnos de 9 años tuvieron en los tres dominios de acción un nivel de vergüenza similar, mientras que los de 11 años manifestaron un mayor nivel de la emoción en el dominio de acciones individuales.

En cuanto a los índices de dispersión del dominio de oposición, son más amplios en los alumnos de 9 años, con un 1.083 en la desviación típica y un 1.173 en la varianza. En los otros dos dominios la diferencia entre 9 y 11 años es menor, como en el de expresión corporal que los primeros tienen 0.982 y los segundos 0.854, aunque siguen teniendo resultados más amplios los de 9 años en ambos dominios de acción.

6.4 Aburrimiento total según el género

En la tabla 6 se observa el aburrimiento presentado por el alumnado en función de la variable «género».

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de la emoción «aburrimiento» en función de la variable «género»

Género	N	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
Masculino	37	1.330	2.038	0.820	0.672	1.000	4.920
Femenino	28	2.000	2.009	0.719	0.517	1.000	3.750
Prefiere no contestar	4	2.080	2.480	0.345	0.119	2.080	2.920

El mínimo de tanto las niñas como los niños es el mismo, el mínimo posible, 1. El máximo mayor se encuentra en los alumnos masculinos, con un 4.920 sobre 7, más de un punto sobre las alumnas femeninas, que tienen un 3.750 de máximo. A pesar de esta diferencia, las modas del aburrimiento percibido por niños y niñas son prácticamente iguales,

con una diferencia de solo 0.029, teniendo los primeros un 2.038 y las segundas un 2.009. La moda de las alumnas es de 2.000, por encima de los alumnos ya que estos tienen 1.330.

Los índices de dispersión son relativamente similares, con una diferencia de 0.101 en la desviación típica y de 0.155 en la varianza.

6.5 Aburrimiento total según la edad

En la tabla 7 se observa el aburrimiento presentado por el alumnado en función de la variable «edad».

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la emoción «aburrimiento» en función de la variable «edad»

Edad	Válido	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
9	34	1.170	2.071	0.864	0.747	1.000	4.920
11	35	2.000	2.033	0.656	0.431	1.000	3.580

Los alumnos de cuarto curso presentan un máximo superior a los de sexto, habiendo una diferencia de 1,34 sobre 7, ya que el valor máximo de los alumnos de 9 años es de 4,92 mientras que el máximo de los alumnos de 11 años es de 3,58. Sin embargo, las medias resultantes tienen unos valores muy similares entre ambos cursos, teniendo los más pequeños 2,071 y los mayores 2,033.

Los mínimos son iguales en ambos casos, son el mínimo posible, 1. En las modas se aprecia una diferencia considerable entre las dos edades, dado que la moda de los alumnos de sexto es de 2 mientras que la de los alumnos de cuarto es de 1,17, casi una unidad entera inferior.

Tanto la desviación típica como la varianza tienen valores superiores en el alumnado más pequeño, teniendo 0,864 y 0,747 respectivamente. Por contraparte, los alumnos de dos cursos superiores tienen una desviación típica de 0,656 y una varianza de 0,431.

6.6 Aburrimiento en el dominio de acción motriz

En las tablas 8 y 9 se encuentran los resultados obtenidos en los distintos dominios de acción motriz de la variable «aburrimiento», también en función de «género» y «edad».

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la variable «aburrimiento» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género»

Dominio de acción	Género	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	Masculino	2.203	1.183	1.399
	Femenino	2.045	0.913	0.834
	Prefiere no contestar	3.875	0.479	0.229
Oposición	Masculino	1.926	1.118	1.250
	Femenino	2.000	1.335	1.782
	Prefiere no contestar	2.063	0.826	0.682
Expresión Corporal	Masculino	1.986	1.123	1.260
	Femenino	1.982	1.009	1.018
	Prefiere no contestar	1.500	0.707	0.500

En general, en ninguno de los tres dominios de acción hay una diferencia muy notable en cuanto a las medias de la variable aburrimiento según el género. Únicamente se distancian un poco en el dominio de acción individual, en el que los alumnos masculinos tuvieron un 2.203 y las alumnas femeninas un 2.045, creando una diferencia de 0.158.

Las desviaciones típicas también se asemejan bastante, volviendo a existir una mayor diferencia en el dominio de acción individual, concretamente una diferencia de 0.27 ya que la desviación típica de los niños es de 1.183 mientras que la de las niñas es de 0.913. Estas diferencias se hacen más notables en las varianzas, teniendo valores mayores los alumnos del género masculino tanto en el dominio de acción individual como en el de expresión corporal.

Los índices de dispersión del dominio de acción de oposición son mayores en las alumnas del género femenino.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la variable «aburrimiento» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad»

Dominio de acción	Edad	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	9	2.059	1.166	1.360
	11	2.407	1.063	1.129
Oposición	9	2.184	1.497	2.240
	11	1.750	0.730	0.533
Expresión corporal	9	1.971	1.095	1.200
	11	1.943	1.024	1.048

Las medias de la emoción aburrimiento son dispares en cada dominio de acción. En el dominio de individuales los que más aburrimiento denotaron fueron los alumnos de sexto curso, con un 2.407, mientras que los alumnos de cuarto tuvieron un 2.059. En el dominio de oposición es al revés, los alumnos de 9 años son los que más se aburrieron, con un 2.184, y los de 11 años bajaron bastante el nivel de aburrimiento hasta 1.750. Sin embargo, en el dominio de expresión corporal, ambos cursos obtuvieron un resultado similar para el aburrimiento, alrededor de 1.950, con una diferencia de solo 0.028.

Para los índices de dispersión, tanto la desviación típica como la varianza de los dominios de acción individual y de expresión corporal son muy similares entre sí. Pero, en el dominio de acción de oposición, la desviación típica y la varianza en los alumnos de 9 años es superior al resto con cierta diferencia, con un 1.497 y un 2.240 respectivamente. Por otro lado, en este mismo dominio de acción, los alumnos de 11 años obtuvieron unos índices de dispersión con una diferencia similar a los de 9 años pero en el otro sentido. Son los valores más bajos con diferencia tanto en la desviación típica como en la varianza, teniendo 0.730 y 0.533 respectivamente.

6.7 Desesperación total según el género

En la tabla 10 se observa la desesperación presentada por el alumnado en función de la variable «género».

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la emoción «desesperación» en función de la variable «género»

Género	N	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
Masculino	37	1.080	1.615	0.672	0.452	1.000	3.830
Femenino	28	1.170	1.569	0.432	0.187	1.000	2.580
Prefiere no contestar	4	1.000	1.728	0.846	0.716	1.000	2.580

Tal y como se observa, los valores de las modas, las medias y los mínimos son muy similares o incluso iguales entre los distintos géneros. La media es mínimamente superior en el género masculino, pero por otra parte la moda es ligeramente superior en el femenino.

En los índices de dispersión hay una diferencia un poco mayor, siendo las chicas las que obtuvieron menor valor en ambas mediciones, con un 0.432 en la desviación típica y un 0.187 en la varianza. Por otro lado, los chicos obtuvieron un 0.672 en la desviación típica y un 0.452 en la varianza.

El único valor que destaca de sus contrapartes es el máximo, ya que para el género masculino tiene un valor de 3.830, más de un punto de diferencia del género femenino, que tiene un valor de 2.580, igual que el de los que prefieren no contestar.

6.8 Desesperación total según la edad

En la tabla 11 se observa la desesperación presentada por el alumnado en función de la variable «edad».

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la emoción «desesperación» en función de la variable «edad»

Edad	Válido	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
9	34	1.000	1.635	0.653	0.426	1.000	3.830
11	35	1.170	1.571	0.526	0.277	1.000	3.080

Al igual que en la clasificación de la variable «desesperación» en función del «género», los valores de la moda, la media y el mínimo son muy similares entre las dos edades de los participantes, existiendo una leve diferencia entre las modas, teniendo un 1.000 los alumnos de 9 años y un 1.170 los alumnos de 11 años, es decir, una diferencia de 0.170.

Los índices de dispersión también presentan valores muy similares, habiendo una diferencia de 0.127 en la desviación típica, a favor de los alumnos de 9 años, y una diferencia de 0.149 en la varianza.

El único valor que despunta es el máximo, en el que los alumnos de 9 años tuvieron el mayor nivel de desesperación, con un 3.830, 0.750 más que el alumnado de 11 años.

6.9 Desesperación en el dominio de acción motriz

En las tablas 12 y 13 se encuentran los resultados obtenidos en los distintos dominios de acción motriz de la variable «desesperación», también en función de «género» y «edad».

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la variable «desesperación» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género»

Dominio de acción	Género	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	Masculino	1.743	0.927	0.859
	Femenino	1.679	0.947	0.897
	Prefiere no contestar	3.000	2.389	5.708

Oposición	Masculino	1.588	1.180	1.393
	Femenino	1.527	0.562	0.316
	Prefiere no contestar	1.188	0.375	0.141
Expresión Corporal	Masculino	1.514	0.913	0.833
	Femenino	1.500	0.674	0.454
	Prefiere no contestar	1.000	0.000	0.000

Se puede observar que los valores de las medias dentro de cada dominio de acción son muy similares entre los géneros de masculino y femenino. Las diferencias en ningún caso llegan ni siquiera a 0.1, siendo en el dominio de acción individual la mayor disparidad con un 0.064 a favor del género masculino.

Los índices de dispersión del dominio de acción individual son prácticamente iguales, con una diferencia de 0.020 en la varianza, a favor del género femenino. Sin embargo, en el dominio de acción de oposición sí que hay una desemejanza, ya que los chicos obtuvieron un 1.180 en la desviación típica y un 0.562 las chicas en esa misma medida, diferencia que solo se ve aumentada en la varianza. En el dominio de expresión corporal hay también una diferencia hacia el mismo sentido, pero menos elevada, siendo de 0.239 a favor de los chicos.

Vale la pena comentar que, los que prefirieron no contestar, han despuntado mucho en esta ocasión. En el dominio de acción individual sus valores son mucho más elevados que los del género masculino y femenino, teniendo un 3.000 de media, una desviación típica de 2.389 y una varianza de 5.708. Y por otro lado, en el dominio de expresión corporal, ha ocurrido algo curioso, ya que la media es de 1.000 y los índices de dispersión son de 0 ambos. Esto nos dice que los que no contestaron la pregunta del género obtuvieron exactamente las mismas medias, y por lo tanto no hay dispersión que valga.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la variable «desesperación» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad»

Dominio de acción	Edad	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	9	1.706	0.954	0.911
	11	1.871	1.189	1.413
Oposición	9	1.684	1.228	1.509
	11	1.400	0.501	0.251
Expresión corporal	9	1.515	0.771	0.594
	11	1.443	0.832	0.691

Según los resultados obtenidos, en el dominio de acción individual los alumnos de sexto sintieron una mayor sensación de desesperación que los alumnos de cuarto. Sin embargo, tanto en el dominio de oposición como en el dominio de expresión corporal, los alumnos de 9 años fueron los que mayor desesperación sintieron. En ningún caso la diferencia es elevada, siendo la mayor en el dominio de oposición, con un 0.264 a favor de los alumnos de 9 años.

En cuanto a las desviaciones típicas, en el dominio de acción individual y el dominio de expresión corporal los valores se mantienen bastante similares entre ambas franjas de edad, con una diferencia de 0.235 en el mayor caso, siendo en el de individual. Pero, en el dominio de oposición sí que hay una diferencia sustancial a favor de los alumnos de 9 años, teniendo estos un 1.228 mientras que los alumnos de 11 años tienen un 0.501, lo que marca una diferencia de 0.727. En las varianzas, estas diferencias no hacen más que aumentar.

6.10 Ansiedad total según el género

En la tabla 14 se observa la ansiedad presentada por el alumnado en función de la variable «género».

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la emoción «ansiedad» en función de la variable «género»

Género	N	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
Masculino	37	1.500	2.309	0.821	0.674	1.000	4.500
Femenino	28	2.000	2.395	0.602	0.362	1.330	3.750
Prefiere no contestar	4	1.500	2.502	0.737	0.544	1.500	3.170

Tal y como se observa, las medias de la emoción «ansiedad» en función del género son elevadas y similares, pasando del 2 todas ellas y existiendo una diferencia entre la masculina y la femenina de únicamente 0.086 a favor de esta última. La moda del género femenino es mayor en 0.500 a la del género masculino.

Ninguno de los índices de dispersión llega a la unidad, teniendo valores más altos en el género masculino, con 0.821 en la desviación típica y 0.674 en la varianza, mientras que el género femenino tiene 0.602 y 0.362 en esas mismas medidas.

Los máximos tienen valores elevados, en los que los niños tienen el mayor con un 4.500 frente al 3.750 de las niñas. En los mínimos, las niñas son las que tienen el valor más elevado, con un 1.330 frente al 1.000 de los niños, haciendo una diferencia de 0.330 entre ambos.

6.11 Ansiedad total según la edad

En la tabla 15 se observa la ansiedad presentada por el alumnado en función de la variable «edad».

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la emoción «ansiedad» en función de la variable «edad»

Edad	Válido	Moda	Media	Desviación Típica	Varianza	Mínimo	Máximo
9	34	1.580	2.451	0.775	0.601	1.330	4.500
11	35	2.000	2.262	0.674	0.455	1.000	3.500

Al igual que la ansiedad en función del género, los resultados obtenidos son elevados. La media de la ansiedad sentida es mayor en el alumnado más joven, con un 2.451 para los alumnos de 9 años. Por contraparte, la moda es mayor en los alumnos de más edad, con un 2.000 para los alumnos de 11 años, frente al 1.580 de los alumnos de 9 años.

Los índices de dispersión son similares, existiendo una diferencia de desviación típica de 0.101 a favor del alumnado de cuarto curso, que tiene 0.775 frente al 0.674 del alumnado de sexto.

El mínimo con mayor valor se encuentra en el alumnado de 9 años, con un 1.330, mientras que los de 11 años tienen el mínimo posible con un 1.000. En cuanto a los máximos, el mayor valor de estos se encuentra también en el alumnado más joven, con un 4.500, seguido un punto entero más abajo por el alumnado de sexto curso, con un 3.500.

En la figura 7 aparece un gráfico donde se aprecia visualmente algunos de los datos mencionados.

6.12 Ansiedad en el dominio de acción motriz

En las tablas 16 y 17 se encuentran los resultados obtenidos en los distintos dominios de acción motriz de la variable «ansiedad», también en función de «género» y «edad».

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de la variable «ansiedad» en función del dominio de acción motriz y de la variable «género»

Dominio de acción	Género	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	Masculino	2.784	1.182	1.396
	Femenino	2.571	1.396	1.948
	Prefiere no contestar	3.750	1.541	2.375
Oposición	Masculino	2.196	1.140	1.299
	Femenino	2.295	1.034	1.070
	Prefiere no contestar	2.375	1.507	2.271
Expresión Corporal	Masculino	1.946	0.947	0.896
	Femenino	2.321	1.211	1.467
	Prefiere no contestar	1.375	0.750	0.563

Las medias de la emoción ansiedad en el dominio de acción individual fueron las más elevadas en ambos géneros. Los niños superaron a su segundo mayor nivel por 0.588, ya que en el dominio de acción individual obtuvieron un 2.784 y en el de oposición un 2.196. Las niñas no presentan tanta diferencia entre sus dominios, dado que el que más valor tiene es el de individual, con un 2.571, el segundo es el de expresión corporal, con un 2.321, y el tercero es el de oposición con un 2.295. Salvo en el dominio de acción individual, las niñas son las que más ansiedad presentan.

Salvo en un caso, todos los índices de dispersión son mayores a la unidad. Salvo en el dominio de oposición, los mayores niveles de las desviaciones típicas las tienen las alumnas del género femenino.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la variable «ansiedad» en función del dominio de acción motriz y de la variable «edad»

Dominio de acción	Edad	Media	Desviación Típica	Varianza
Individual	9	2.735	1.195	1.428
	11	2.771	1.412	1.994
Oposición	9	2.316	1.113	1.240
	11	2.179	1.104	1.219
Expresión corporal	9	2.301	1.195	1.427
	11	1.836	0.891	0.794

Según los resultados en función de la edad, en el dominio de acción individual es donde más ansiedad sintió el alumnado, seguido por el de oposición y terminando en el de expresión corporal. Los alumnos de 11 años son en los que más diferencias hay entre un dominio u otro, ya que entre el individual, donde tiene un 2.735, y el de expresión corporal, donde tiene un 1.836, hay un 0.935 de diferencia, casi una unidad completa de un dominio a otro. En el caso del alumnado de 9 años, como máximo hay una diferencia de 0.434. En este alumnado, sus valores de ansiedad de los dominios de oposición y de expresión corporal son prácticamente iguales, con una diferencia de solo 0.015.

En cuanto a los índices de dispersión, el alumnado de 9 años tiene valores muy similares en los tres dominios de acción, incluso siendo iguales en el dominio de acción individual y el de oposición, con un valor de 1.195. En el alumnado de 11 años, estos valores van disminuyendo a lo largo de los dominios, ya que en el de acción individual obtuvieron un 1.412, en el de oposición un 1.104 y en el de expresión corporal un 0.891, creando una diferencia de 0.521 entre el mayor y el menor.

6.13 Emociones en el dominio de acción motriz

En las tablas 18, 19 y 20 se encuentran los resultados obtenidos en los distintos dominios de acción motriz de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad». Primero se van a observar los datos del dominio de acción individual.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción individual

Emoción	N	Media	Desviación Típica	Máximo
Vergüenza	69	1.974	1.072	5.600
Aburrimiento	69	2.236	1.120	5.500
Desesperación	69	1.790	1.075	5.750
Ansiedad	69	2.754	1.300	6.750

Los resultados indican que el alumnado sintió más ansiedad que cualquier otra emoción, un 2.754, con una diferencia de 0.518 respecto a la siguiente emoción con más valor, el aburrimiento. La tercera y la cuarta emoción, la vergüenza y la desesperación respectivamente, solo se llevan 0.184.

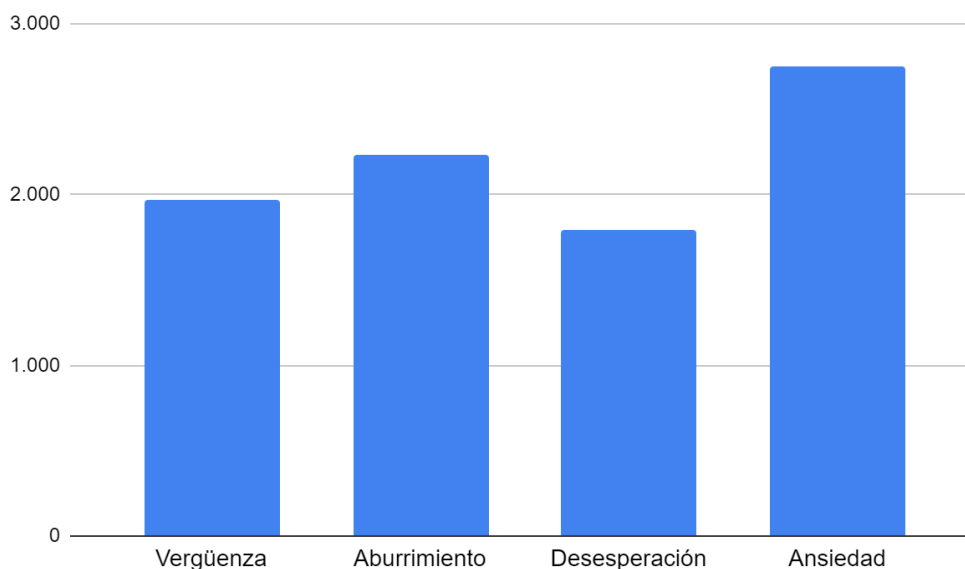
En cuanto a la desviación típica, la vergüenza, el aburrimiento y la desesperación tienen valores muy similares, con una diferencia máxima de 0.048. La emoción ansiedad se separa levemente del resto, con un 1.300 y una diferencia de 0.180 con la segunda de mayor nivel, el aburrimiento.

En los máximos, la ansiedad vuelve a ser la emoción que más valor tiene, con un 6.750 sobre 7, prácticamente el máximo posible. Las otras emociones también tienen valores muy elevados, sin bajar ninguna de 5.500, que es casi el 80% del valor máximo posible.

En la figura 1 aparece un gráfico donde se aprecia visualmente algunos de los datos mencionados.

Figura 1

Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción individual



En la tabla 19 se van a presentar los resultados obtenidos de las distintas emociones en el dominio de acción oposición.

Tabla 19

Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de oposición

Emoción	N	Media	Desviación Típica	Máximo
Vergüenza	69	1.623	0.896	5.800
Aburrimiento	69	1.964	1.184	7.000
Desesperación	69	1.540	0.937	7.000
Ansiedad	69	2.246	1.103	5.500

Igual que en el dominio de acción individual, la ansiedad es la emoción con mayor valor, aunque esta vez no tiene la media tan elevada, ya que tiene un valor de 2.246. El resto de emociones no llega a las dos unidades, siendo la que más se acerca el aburrimiento, con

un 1.964. Las otras dos emociones, la vergüenza y la desesperación tienen valores similares, con un 0.083 a favor de la primera.

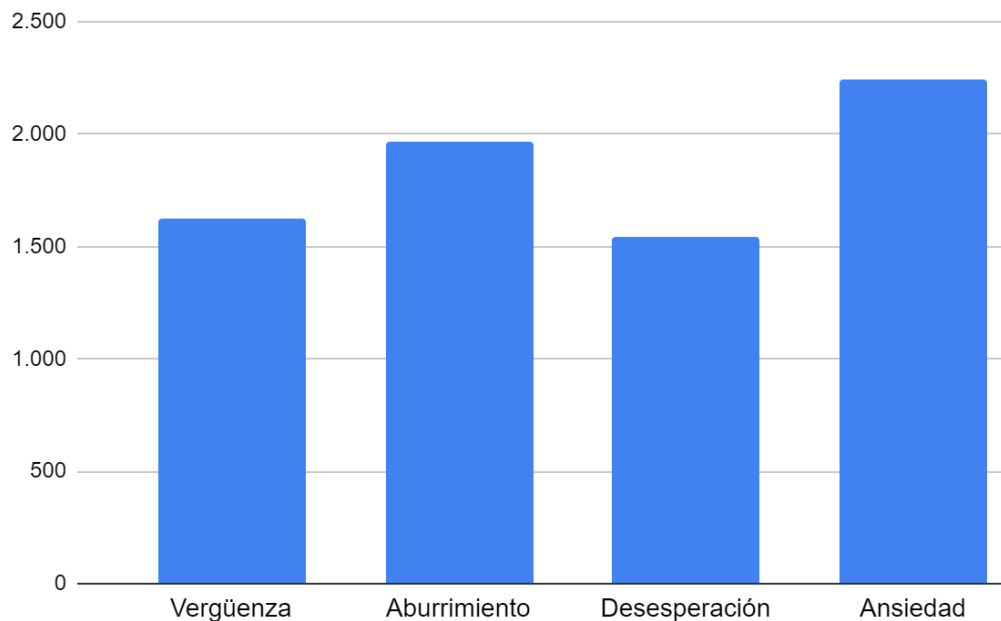
La desviación típica tiene valores muy semejantes entre las distintas emociones, con una diferencia máxima de 0.288, que se da entre la de mayor valor, que es el aburrimiento, y la de menor valor, que se trata de la vergüenza.

En este caso, hay varios máximos que son los máximos absolutos y posibles dentro del test SEPE, ya que tanto el aburrimiento y la desesperación han tenido al menos un participante que les ha dado un 7 en todas sus cuestiones. La vergüenza y la ansiedad también tienen valores elevados, con un 5.800 y un 5.500, respectivamente.

En la figura 2 aparece un gráfico donde se aprecia visualmente algunos de los datos mencionados.

Figura 2

Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de oposición



En la tabla 20 se van a presentar los resultados obtenidos de las distintas emociones en el dominio de acción expresión corporal.

Tabla 20

Estadísticos descriptivos de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de expresión corporal

Emoción	N	Media	Desviación Típica	Máximo
Vergüenza	69	1.658	0.918	5.200
Aburrimiento	69	1.957	1.052	4.500
Desesperación	69	1.478	0.797	4.750
Ansiedad	69	2.065	1.070	6.000

En el dominio de expresión corporal es donde más bajos han estado los valores de las medias de las distintas emociones, salvo por la vergüenza, que en el dominio de oposición estuvo 0.035 por debajo. A pesar de ello, la ansiedad sigue siendo la emoción con mayor valor, con un 2.065 sobre 7.000. Le sigue el aburrimiento, solo 0.108 por detrás, con 1.957, y a este la vergüenza con 1.658 y la desesperación con un 1.478.

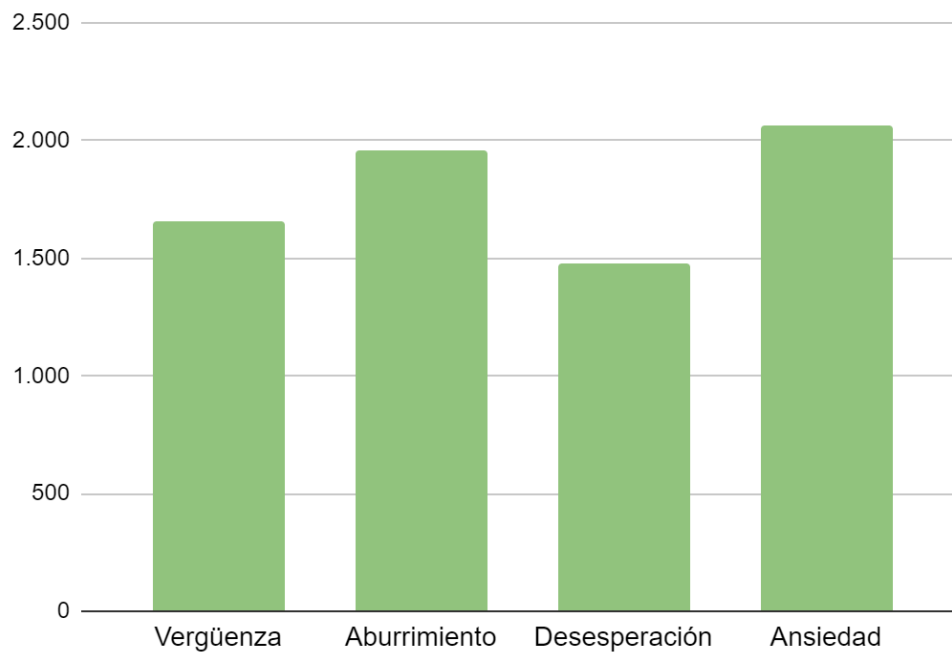
Las desviaciones típicas tienen valores parejos, con una diferencia máxima de 0.273, entre la ansiedad, que es la de mayor valor con un 1.070, y la desesperación, que es la de menor valor con un 0.797.

En cuanto a los máximos, la ansiedad es la que tiene el mayor valor, con un 6 sobre 7. Le sigue la vergüenza con un 5.200, la desesperación con un 4.750 y el aburrimiento con un 4.500.

En la figura 3 aparece un gráfico donde se aprecia visualmente algunos de los datos mencionados.

Figura 3

Gráfico de comparación de la media de las variables «vergüenza», «aburrimiento», «desesperación» y «ansiedad» en el dominio de acción de expresión corporal



7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para comenzar, recalcar que los valores de las medias de las emociones negativas en los distintos dominios son relativamente bajas, con valores que difícilmente llegan a valer 2 sobre 7 en la escala. A pesar de ello, sí que se encuentran valores de los máximos que se elevan pronunciadamente hasta los niveles más altos, incluso llegando en algún punto al valor máximo posible. Esto concuerda con la investigación de Lyngstad (2018), en la que explica que algunos alumnos se intentan esconder en clase porque no se sienten cómodos en Educación Física, pero estos solo serían una pequeña parte de la población de la asignatura.

La emoción que ha tenido más repercusión entre el alumnado es la ansiedad, siendo la más sentida en los tres dominios de acción motriz. Dentro de esta misma emoción, donde más valor tuvo fue en la sesión del dominio de acción individual, con un 2,754 sobre 7. Este resultado podría deberse a que dentro de esa sesión tenían que ir pasando pruebas de salto mientras los demás estaban mirando, por lo que tendrían ese miedo previo al fallo, aunque no hubiera una evaluación como tal. Esto tendría concordancia con el resto de emociones, y es que todas ellas tienen su máximo de medias en el dominio de acción individual. Recordemos que la ansiedad es un miedo por la anticipación de algo generado por experiencias previas negativas (Skinner, 1977), probablemente relacionada con otras emociones.

El dominio de acciones individuales no tiene ninguna incertidumbre externa, por lo que solo influyen las capacidades físicas del participante y su conducta motriz (Larraz, 2008). Debido a esto, la competitividad es muy alta y hace que muchos alumnos vean este tipo de actividades con temor, por la probabilidad del fracaso (Valero, 2004). Esta expectativa de miedo al fracaso se observa en los elevados valores de la ansiedad.

Según algunos estudios, como el de Gómez-Núñez et al. (2017), el género que más ansiedad siente es el femenino. En este caso, aunque la moda está medio punto por encima, debido a los máximos superiores del género masculino, la media de ambos son muy similares, únicamente superando el femenino al masculino por 0,086. Con estos datos se podría confirmar que la mayoría de las chicas sintieron más ansiedad, pero algunos de los chicos tuvieron picos de esta emoción.

Ocurre algo similar con la edad, ya que según Freemont (2003), la ansiedad se eleva en el último ciclo de Educación Primaria por los cambios de etapa que conlleva, pero en este

caso la media es mayor en el alumnado de 4º de primaria. Al igual que antes, la moda corresponde con el estudio previo, ya que los de 6º superan en 0.42 puntos a los de 4º, pero debido a los máximos, la media sale superior para los más pequeños. Esto no permite que quede claro qué edad siente más ansiedad.

La segunda emoción con mayores valores en los tres dominios es el aburrimiento. Como ya se ha comentado, el dominio con mayor valor es el de acciones individuales, que concuerda con las investigaciones de Méndez-Giménez et al. (2012) y Teresa Archilla y Darío Pérez (2017), donde recalcan que cuanto mayor interacción social haya, es más probable que disminuya el aburrimiento. En el caso de este dominio, las pruebas son individualizadas y en esta sesión no existía ninguna competencia con otros, por lo que las interacciones interpersonales eran mínimas. Según Baños y Arrayales (2020), una sesión dedicada a la superación personal también puede ayudar al divertimento del alumnado, pero es posible que al haber sido una única sesión de introducción no se haya podido poner en práctica esa competencia personal.

En el caso de las medias de aburrimiento según el género y la edad, son en ambos casos iguales, aunque cabe destacar que las modas sí difieren bastante entre sí. Los participantes masculinos se aburren menos que las femeninas, que concuerda con Gómez-Núñez et al. (2017) en que los chicos, por el género social, están más animados a ser más agresivos y competitivos que las chicas. Por lo que, aunque no hubiera competición como tal en las actividades, ellos mismos la crearían. En cuanto a la edad, los alumnos de sexto se aburrían 0.83 más de moda que los de cuarto. Tiene sentido que ocurra esto ya que cuanto más mayores son los alumnos más competitivos son y menos se centran en la cooperación (Navarro-Patón et al., 2019), y al no haber competición real en las actividades los mayores se aburren más.

Se esperaba que el mayor valor de la vergüenza estuviese en la sesión de expresión corporal, debido al alto factor de interacción social que posee este dominio, pero sin embargo el nivel más alto está en el dominio de acción individual también. Según varias investigaciones, el uso de actividades artístico expresivas ayudan al desarrollo de la inteligencia emocional y a la desinhibición (LLuch et al., 2011; Bisquerra, 2011; Lafuente, 2022), por lo que se esperaba un nivel de vergüenza más elevado al principio y que fuese disminuyendo a lo largo de una unidad didáctica de este dominio.

En cuanto a la vergüenza en función del género y la edad, no hay diferencias apreciables entre los distintos valores, por lo que según estos resultados no habría distinción entre los participantes masculinos y femeninos en la vergüenza que sienten, ni entre los dos cursos de primaria.

La emoción que menos les ha suscitado a los alumnos es la desesperación, teniendo los valores más bajos de las medias de entre las cuatro emociones analizadas. Esto puede deberse principalmente a dos factores, las expectativas y la edad. Al tratarse de sesiones de iniciación de distintos dominios, aún no tenían expectativas a cumplir, sino que las estaban creando en esas mismas sesiones, por lo que aún no podían “fracasar” en esas expectativas, que son clave para centrarse en un objetivo, realizar las tareas pertinentes a ese y en las relaciones emocionales que se requieren (Sheier y Carver, 1987; Vera-Villaruel y Guerrero, 2003). En cuanto a la edad, es posible que a tan corta edad aún no se tenga esa visión pesimista sobre el futuro, porque aún no se han tenido suficientes experiencias de fracaso con la suficiente intensidad para marcar su personalidad (Shapiro, 1997).

Respecto a las diferencias entre el género y la edad según la emoción desesperación, prácticamente son inexistentes, ya que sus valores son muy similares. Por lo que se podría decir que no hay diferencia real en la desesperación sentida según el género o la edad en Educación Primaria.

8. CONCLUSIONES

Tras los resultados obtenidos, se observa que a estas edades la asignatura de Educación Física no genera grandes niveles de emociones negativas, salvando algún caso en concreto en que sí lo fueron, pero fueron excepciones. Sí que se ha observado un aumento en los niveles medios de estas emociones al aumentar la edad, lo que podría apuntar a un aumento en las emociones negativas llegados a la adolescencia, probablemente devenida por todos los cambios que la pubertad trae a los participantes.

En cuanto a los dominios de acción motriz, el que más emociones negativas ha suscitado es el dominio de acciones individuales, probablemente por sus característica de estabilidad total, ya que no hay incertidumbre de adversario, de compañero o de medio. Esto hace que si se fracasa en una tarea la culpa recae completamente en la propia persona que la hace, no pudiendo compartir esta carga con otros o con el entorno. Esto genera también una competición más personal, ya que generalmente en este dominio se comparan valores numéricos objetivos, como el tiempo o la distancia, que dependen íntegramente de las capacidades de la persona, cosa que en otros dominios no ocurre.

La ansiedad es la emoción, de las cuatro evaluadas, que mayores niveles ha dado en los tres dominios usados, por lo que debería ser la emoción a tener en cuenta como prioridad, porque afecta a mayor número de alumnos y, si se deja que actúe constantemente y a un nivel suficiente, puede acarrear problemas a corto y a largo plazo.

Para combatir esta emoción y otras más, también negativas, se debe aprender a generar unas expectativas positivas pero razonables, cambiando un “no puedo hacer eso” por un “lo conseguiré aunque me cueste” (Díaz Santos, 2018). De este modo el alumnado no se verá fracasando antes siquiera de haberlo intentado, además de que con unas expectativas positivas los humanos nos volvemos más eficaces a la hora de resolver problemas.

Además de la gestión de las expectativas, se deben proponer actividades con diversas situaciones motrices de distinta lógica interna, para que el alumnado tenga un amplio bagaje de posibilidades para el desarrollo de su inteligencia emocional. De este modo, gracias al comportamiento motor, podrán mejorar su conciencia emocional, la identificación de emociones de otros y la gestión de las suyas mediante la acción motriz, de forma que consiga un desarrollo de su persona exitoso.

9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS

A pesar de que la muestra de participantes es suficiente, la mayoría tienen un contexto similar, dentro de un barrio de economía media-alta y con seguridad en las calles. Esto quiere decir que si se repitiese el mismo test con las mismas variables en un colegio público de un barrio con características distintas, como un nivel socioeconómico más bajo o con mayor nivel de delincuencia, es posible que los valores de estas emociones negativas fueran más elevados. Esto podría deberse al contexto familiar, a la peligrosidad del barrio o a las experiencias previas que se hayan tenido. Las experiencias pasadas solo son positivas en la fragua de la personalidad si se han resuelto adecuadamente, lo que no significa que no hayan tenido una mala repercusión, sino que a pesar de esa repercusión se han sabido cómo gestionar adecuadamente las emociones que suscitaba esa experiencia. Si no se resuelven adecuadamente tienen justo el efecto contrario, acumulándose como malos recuerdos que aumentarán algunas emociones negativas, como la ansiedad o la desesperación, que se alimentan de estas malas experiencias pasadas para predecir que las experiencias futuras también serán malas.

Es por ello que si se quiere actuar adecuadamente, no se puede generalizar realmente lo que ocurre con un grupo de alumnos concreto, ya que la educación debería intentar individualizarse lo máximo posible, sobrepasando las dificultades que eso tiene en el día a día.

El test SEPE sirve para analizar tanto emociones negativas como positivas, las cuales también nos servirían para obtener información acerca de qué dominio les suscita, por ejemplo, más felicidad o confianza. Esta información es importante porque estas emociones positivas están inversamente relacionadas con las negativas, con lo que sabiendo qué emoción genera cada dominio, podemos usarlos para hacer frente a las emociones negativas de una manera más concreta. En esta investigación no se ha realizado el análisis de las emociones positivas por falta de tiempo, por lo que es una mejora clave en esta investigación y algo que debería hacerse en el futuro.

10. BIBLIOGRAFÍA

Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. (2016). Las emociones positivas durante los juegos de cooperación – oposición ¿qué las genera?. En J. Maquilón, C. Gómez y M^a.B. Alfageme (Eds), *De la investigación a la mejora educativa de las aulas* (pp. 11-18). Edit.um.

Antón, M. (2012). El aburrimiento. *Perspectivas en psicología*, 9 (3), 104-109.

Apuntes de AFAE. (2022). En I. Canales (Comp.), *Actividades físicas artístico expresivas*. Universidad de Zaragoza.

Archilla, M.T., & Pérez, D. (2017). Las luces de la expresión corporal. Ventajas y posibilidades de los «Proyectos de Aprendizaje Expresivos» en Educación Física en Secundaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 232-237.

Aznar-Ballesta, A., & Vernetta-Santana, M. (2022). Disfrute y motivación en la práctica de actividad física y satisfacción con los servicios deportivos durante la adolescencia. *Retos*, 47, 51–60. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94986>

Baños, R. & Arrayales, E. (2019). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional. *Retos*, 38, 83–88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>

Bejarano, C. (2016). Educación emocional: Rondas de Convivencia. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Eds.), *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 186-200). Ediciones Universidad San Jorge.

Bereche, P. (2019). Qué problemas encontramos en los niños y niñas de 3 y 5 años con timidez al hablar en público. *Untumbes*.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brower, Bilbao.

Bisquerra, R. (2011). Educación física, competencias básicas y educación. *EmásF: Revista digital de EF*, 11, 4-6

Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. Cómo educar las emociones. *Faros*, 1, 24-35.

Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J.L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez (Eds.), *Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 20-31). Ediciones Universidad San Jorge.

Boragnio, A. (2020). Las emociones del comer cotidiano: mujeres entre el asco, la culpa y la vergüenza. *Polis*, 55. Doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2020-N55-1444>

Caballero, P. (2012). Potencial educativo de las actividades físicas en el medio natural: actividades de cooperación simple. *EmásF: revista digital de Educación Física*, 19, 99-114.

Canales, I. (2009). La mirada y el tacto en la expresión corporal. *Apunts. Educación Física y deportes*, 98, 33-39.

Caracuel-Cáliz, R. F., Torres-Campos, B., Padiá-Ruz, R., & Cepero-González, M. d. M. (2018). The school as an agent of socialization and its influence in the acquisition and maintenance of healthy and unhealthy habits. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 2(2), 207-216. doi: <http://hdl.handle.net/10481/51758>

Carriedo, A. (2019). Satisfacción, Aprendizaje y Valoraciones de Escolares de Primaria ante las Actividades de Lucha con Agarre. *Sportis Sci J*, 5 (1), 133-150.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 416–436). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>

Díaz, I., & de la Iglesia, G. (2019). Ansiedad: Revisión y Delimitación Conceptual. *Summa Psicológica UST*, 16(1), 42-50

Díaz Santos C, Santos L. (2018). La ansiedad en la adolescencia. *RqR Enfermería Comunitaria (Revista de SEAPA)*, 6, 21-31

Dorta, P. (2020). “La timidez en la infancia: un aspecto a considerar en las aulas de educación infantil” [Trabajo de Fin de Grado para optar al título Magisterio en Educación Infantil, Universidad de la Laguna]. RIULL. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/19818>

Extremera, N., y Fernández Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.

Fernandez, C. (2014). El papel de las emociones positivas: optimismo y pesimismo en alumnos de educación social. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 12, 35-54.

Fernández-Abascal, E. G. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.

Filella, G. y Oriol, X. (2012). Regulación de la ira para prevenir la violencia. En R. Bisquerra (Ed), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 89-104). Desclée de Brower, Bilbao.

Fremont, W. (2003). School refusal in children and adolescents. *American Family Physician*, 68(8), 1555–1560.

Founaud-Cabeza, M. (22-24 de marzo de 2024). *El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria*. [Documento escrito]. 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA 2024.

Gilbert, J. (1997). *Introducción a la sociología*. Libros Arces Lom

Giddens, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo*. 3ª edición. Barcelona: Península.

Gómez-Núñez, M., Aparicio-Flores, M., Vicent, M., Aparisi-Sierra, D., Fernández-Sogorb, A., y Inglés, C. (2017). Diferencias en ansiedad escolar en función del sexo y del curso académico en educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*. 2017, 1, 51-60.

Gutiérrez-García, C. (2011). *Judo. Escuela de valores*. Barcelona: Alas.

Ibáñez, Nolfi. (2002). Emotions in the classroom. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (28), 31-45. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052002000100002>

Kierkegaard, S. (1984). *La enfermedad mortal*. Rivero, Madrid

Lafuente, J. (2022). Valoración de los contenidos de Expresión Corporal por parte de los futuros maestros en la asignatura de Actividades Físicas Artístico-expresivas de la mención de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, Volumen (43), 205-214. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8053367>

Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16(1), 23-43.

Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la Comunidad de Aragón en educación primaria. En, F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Lleida: Universitat de Lleida: Servei de Publicacions.

Larraz, A. (22 de febrero de 2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria* [Discurso principal]. Seminario Internacional de Praxiología Motriz.

Larraz, A. (2015). Diseño del currículo de Educación Física escolar desde la Praxiología motriz: el currículo de primaria. Recuperado de <http://campus.usal.es/~congresoexpresion/docs/PONENCIAALFREDO%20LARRAZ>.

Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevilla, A. y 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. Doi: investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/24/espanol/Art_24_519.pdf.

López Pastor, V. (2017). ¿Qué significa programar por “dominios de acción motriz” y qué ventajas tiene para el profesorado de Educación Física? *EmásF*, 44, 5-10.

LLuch, Á. C., Urzúa, M. F., León-Prados, J. A. & Sánchez, I. G. (2011). Un análisis DAFO sobre expresión corporal desde la perspectiva de la Educación Física actual. *EmásF: revista digital de Educación Física* (11), 20-28.

Lyngstad, I. (2018). Hiding Techniques in Physical Education – Categories, Causes Underlying and Pedagogy. En: Mahlangu VP (ed.) *Reimagining New Approaches in Teacher Professional Development*. IntechOpen, 107–121.

Robles, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de educación física en la ESO. Propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 43-47.

Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Dolmen Ensayo.

Medrano, G. (1992). El niño y su crecimiento: aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales. En T. Lleixa (ed.). *La educación infantil 0 a 6 años*, (pp. 47-90)

Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., Fernández-Río, F., y González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula abierta*, 40, 51-62.

Miller, D. y Jome, L. (2008). School Psychologists and the Assessment of childhood internalizing disorders: Perceived knowledge, role preferences and training needs. *School Psychology International*, 29, 500-510.

Mora, F. (1999). El cerebro sintiente. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 640, 435-450.

Moreno, C. (2011). Miedo, ansiedad y estrés. En R. Bisquerra (Ed), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 89-104). Desclée de Brower, Bilbao.

Navarro-Patón, R.; Rodríguez-Fernández, J. y Peixoto-Pino, L (2019). Preferencias de interacción social en educación física de escolares de educación primaria y secundaria de Lugo. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud* 11, 601-620

ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio. Por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. España. 27 de julio de 2022.

Parlebás, P. *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo. 2001.

Parlebas, P. (2020). Educação física e praxiologia motriz. *Conexões*, 18. <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8659657>

Punset, E. (2012). Prólogo. En R. Bisquerra (Ed), *¿Cómo educar las emociones?* (pp. 5-7). Faros.

Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española* (23.6 ed)

Säfvenbom R, Haugen T, Bulie M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. Advance Online Publication. DOI: 10.1080/17408989.2014.892063

Scheff, T. (1988). Shame and conformity: the deference-emotion system. *American Sociological Review*, 53(3). DOI : 10.2307/2095647

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara Editor, México.

Sheier, M., Carver, C. y Bridges, M. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of personality and social psychology*, 67, 1063-1078.

Skinner, B.F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.

Smirnov A., Rubinstein S., Leontiev A. y Tieplov B. (1960). *Psicología*. Grijalbo.

Trigueros R., Aguilar-Parra J., Cangas A., Álvarez J. (2019). Validation of the Scale of Emotional States in the Physical Education Context. *Education for Sustainability in Physical Education*, 11(18), . <https://doi.org/10.3390/su11185006>

Uriol, G. (2020). *Importancia de la socialización en la infancia* [Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Inicial, Universidad Nacional de Tumbes]. Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/2004/URIOL%20GUZMAN%2c%20LUCIA%20JACKELINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valero, A. (2004). Situación actual de la metodología en la iniciación deportiva al atletismo. *Revista de Educación Física*. Núm. 94, 13-20. 27.

Vera-Villaroel, P.E. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas más sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas Psicológica*, 2, 21-26.

11. ANEXOS

Anexo I

Niño
 Niña
 Prefiero no contestar

Escala de emociones en Educación Física
--

En las clases de Educación Física...		Poco				Mucho		
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Me siento como un tonto							
2.	Normalmente me siento aburrido							
3.	Siento que voy a fallar							
4.	Me siento muy ansioso							
5.	Sé que soy capaz de hacer los ejercicios							
6.	Me siento orgulloso cuando otros demuestran que me valoran							
7.	Me siento relajado antes de participar							
8.	Normalmente disfruto de los ejercicios							
9.	Mis compañeros me hacen sentir vergüenza							
10.	Los ejercicios me parecen bastante repetitivos							

		1	2	3	4	5	6	7
		11.	Me siento inútil					
12.	Me siento muy nervioso							
13.	Me siento preparado para realizar los ejercicios							
14.	Me siento orgulloso cuando lo hago bien en clase							
15.	Siento una sensación de calma mientras hago los ejercicios							
16.	Siento que el tiempo de clase pasa muy rápido							
17.	Me da vergüenza porque no se si soy capaz de realizar los ejercicios							
18.	El tiempo se pasa lento							
19.	Estoy frustrado y me siento inútil							
20.	Me siento incómodo cuando pienso que me están evaluando							
21.	Confío en mi capacidad y habilidad							
22.	Me siento orgulloso cuando soy capaz de enfrentarme a desafíos							

		1	2	3	4	5	6	7
23.	Me libero de la tensión que tenía							
24.	Disfruto mucho de los ejercicios							
25.	Me siento como un tonto cuando mis compañeros pueden hacerlo y yo no							
26.	Me distraigo debido al aburrimiento							
27.	Me siento derrotado							
28.	Siento una presión en el pecho cuando es mi turno de hacer los ejercicios							
29.	Me gustan nuevos desafíos porque se que puedo lograrlos							
30.	Estoy orgulloso cuando soy capaz de completar un ejercicio en clase mejor que los otros							
31.	Poco a poco, siento que me voy relajando							
32.	Normalmente encuentro interesantes los ejercicios							
33.	Siento vergüenza cuando participo							
34.	Estoy seguro de que tendré éxito							

Anexo II. Sesiones de los dominios

Sesión del dominio 1: INDIVIDUALES

Objetivos: - Mejorar la capacidad de salto - Aumentar la coordinación a la hora de saltar estando en carrera - Asentar un clima de inclusión en el alumnado - Aprender a autorregularse de manera práctica	Materiales: - Bloques de gomaespuma		
	Comp. Esp CE.EF.1 CE.EF.3 CE.EF.5	Crit. Ev CE.EF.1.1. CE.EF.3.3. CE.EF.5.3	Saberes Básicos A C E

CALENTAMIENTO

Se les adelanta lo que van a hacer en clase, ya que es una clase aislada del resto.

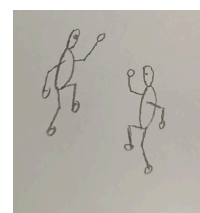
Trote con reacción:

Se da vueltas a la pista a trote lento. Cuando el profesor de la señal (palmada, grito “¡Ya!” o silbato), los alumnos tienen que seguir las indicaciones dadas. Se van cambiando de indicaciones: aumentar velocidad unos segundos, agacharse y dar un salto.

T **Representación gráfica**

5'

10'



PARTE PRINCIPAL

Saltimbanquis crecientes:

Se pondrán en grupos de 4 o 5 personas y tendrán varios bloques de gomaespuma. Cada grupo empezará la actividad con un bloque, que deberán saltarlo perpendicularmente. Conforme los del grupo vayan pasando, irán subiendo de nivel. Nivel 2: colocar otro de gomaespuma pegado al primero. Nivel 3: colocar un tercer bloque encima de los otros dos. Nivel 4: poner dos bloques uno encima del otro.

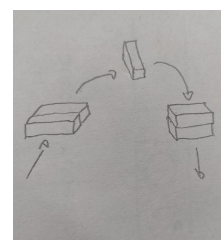
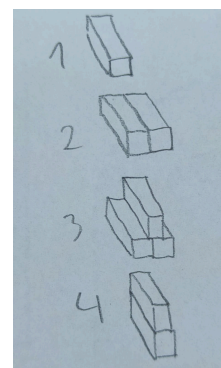
Esta distribución de niveles es para que entiendan que tienen que saltar antes de llegar al bloque, no pegados a él. Los alumnos que no puedan saltar un nivel, deberán repetirlo.

Circuito de saltos:

Cada grupo crea un circuito, con bloques puestos según los niveles de la actividad previa. Como máximo puede haber un nivel 3 o 4. Si todos los del grupo pueden pasarlo, se cambian con otro grupo para pasar su circuito. Si alguno del grupo no puede, deben cambiar el circuito a un nivel apropiado.

10'

15'



VUELTA A LA CALMA

Estiramientos:

Dirigidos por el profesor

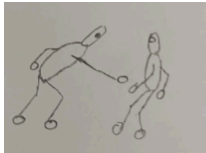
5'





Sesión del dominio 2: OPOSICIÓN

Objetivos: -Crear estrategias para resolver enfrentamientos de fuerza, tanto de ataque como de defensa -Participar en juegos estableciendo relaciones equilibradas con los demás - Controlar la impulsividad y las emociones negativas	Materiales: - Colchonetas		
	Comp. Esp CE.EF.1 CE.EF.3	Crit. Ev CE.EF.1.4. CE.EF.3.1.	Saberes Básicos A C

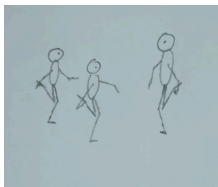
CALENTAMIENTO

Se les adelanta lo que van a hacer en clase, ya que es una clase aislada del resto.	T	Representación gráfica
Toque de rodillas: Todos contra todos, a intentar tocar las rodillas de los otros mientras defiendes las tuyas propias.	5'	
	10'	

PARTE PRINCIPAL

Pulso gitano: Por parejas, juntan el exterior de sus pies derechos y se cogen las manos derechas. Tirando de las manos, intentan desestabilizar al adversario para que mueva su pie derecho. Al cabo de unos minutos cambian al lateral izquierdo.	10'	
	15'	

VUELTA A LA CALMA

Estiramientos: Guiados por el profesor. Importantes por el impacto muscular de la sesión.	5'	
---	----	---

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

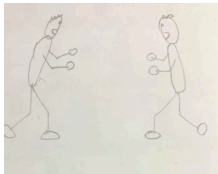
Para alumnos con dificultades motóricas, se preguntará al fisioterapeuta del colegio por posibles adaptaciones que se puedan realizar para ayudarle en la actividad.

Las parejas que se hagan durante la sesión deben ser balanceadas en cuanto al peso y la fuerza de sus miembros en lo máximo posible.

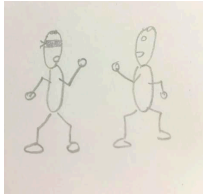
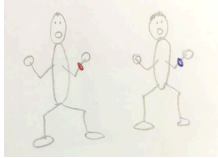
Sesión del dominio 6: ARTÍSTICO Y EXPRESIVO

Objetivos: - Mejorar la improvisación y la propiocepción - Disminuir la inhibición - Desarrollar un sentimiento de inclusión y ayuda al resto	Materiales: - Equipo de música		
	Comp. Esp CE.EF.1 CE.EF.3	Crit. Ev CE.EF.1.6. CE.EF.3.3.	Saberes Básicos A C

CALENTAMIENTO

	T	Representación gráfica
Se les adelanta lo que van a hacer en clase, ya que es una clase aislada del resto. “Simon dice...”: Con los ojos vendados. El profesor tomará el rol de director y deberá decir en voz alta “Simón dice...” seguido de una acción motriz sencilla para que realicen los alumnos en el propio sitio. Al cabo de varias directrices, se elegirá aleatoriamente a un alumno que hará de director. Un ejemplo sería “Simón dice levantar la pierna izquierda”. Cada dos instrucciones se cambia de director.	5' 10'	

PARTE PRINCIPAL

La venda: El alumnado se junta por parejas. Un miembro de cada pareja debe vendarse los ojos y realizar distintas posturas mientras su pareja las imita. Cuando avisa el profesor, cambian los roles. Variación: en vez de posturas estáticas, se realizan acciones que deben imitar.	10'	
¡Imítame!: Se divide la clase en dos equipos. Para ello se les da aleatoriamente vendas al alumnado de dos colores diferentes, que se lo atarán en el brazo para distinguirse. Se pone música y mientras está sonando los estudiantes deben andar o bailar por el espacio. Cuando se pare la música se deben juntar por parejas, uno de cada equipo, y el equipo que diga el profesor hará una postura que su pareja debe imitar. Una vez todos han hecho una postura, se vuelve a poner la música y continúan. Variación: en vez de ponerse por parejas, juntarse en cuartetos, dos de cada equipo, y realizar posturas en pareja.	15'	

VUELTA A LA CALMA

Estiramientos:
Guiados por los alumnos.

5'



ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El alumno que tenga dificultad a la hora de realizar algún movimiento, deberá expresar a su pareja que le cuesta esfuerzo para que haga otra acción o pose.