



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

Trabajo Final de Grado Magisterio en Educación Primaria

Análisis de emociones percibidas en alumnado de primer ciclo de
Primaria según la orientación de las tareas, en la práctica de
Actividades Físicas Individuales.

Analysis of emotions perceived in first cycle primary school students
according to the orientation of the tasks, in the practice of Individual
Physical Activities.

Autor

Inés Bermejo Agustín

Director

Ana Corral Abós

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Año 2024-25

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a todas las personas que, de una forma u otra, han aportado a este trabajo y han hecho que sea posible. En especial, al centro escolar que me ha permitido llevar a cabo el estudio. A todos, gracias.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar las emociones percibidas por estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria según la orientación de las tareas, durante la realización de Actividades Físicas Individuales. Para ello, se ha utilizado un diseño cuantitativo, descriptivo y transversal, empleando como instrumentos de recogida de datos la escala GES-C para medir las emociones al finalizar las tareas en las clases de Educación Física y una check list ad hoc para clasificar las tareas según su orientación (ego o tarea). La muestra estuvo compuesta por un total 73 alumnos y alumnas, estudiantes de 1º y 2º de primaria, con una media de edad de 6,69 años, de los cuales el 41.1% eran niñas y el 58.9 % niños. Los resultados han mostrado diferencias significativas en las emociones percibidas en función de las variables sociodemográficas, sexo y curso. En contraposición, no se han hallado diferencias significativas en las emociones percibidas por toda la muestra en las tareas orientadas al ego y a la tarea, encontrando solo diferencias significativas cuando se analizó la muestra de chicos y chicas por separado. Al realizar esta distinción, las emociones mostradas por las chicas fueron negativas, siendo además emociones hacia sí mismas, mientras que los chicos mostraron mayor intensidad en emociones positivas. Estos datos invitan a reflexionar acerca de los estereotipos de género presentes en la sociedad y el diferente papel que cumple cada sexo en el deporte.

Palabras clave: emociones, orientación a la tarea, orientación al ego, Actividades Físicas Individuales, Educación Primaria.

ABSTRACT

The aim of this study was to analyse the emotions perceived by students in the first cycle of Primary Education according to the orientation of the tasks during the performance of Individual Physical Activities. For this purpose, a quantitative, descriptive and cross-sectional design was used, using the GES-C scale to measure emotions at the end of the tasks in Physical Education classes and an ad hoc checklist to classify the tasks according to their orientation (ego or task). The sample consisted of a total of 73 pupils, both boys and girls, 1st and 2nd year primary school students, with an average age of 6.69 years, of whom 41.1% were girls and 58.9% boys. The results showed significant differences in perceived emotions according to socio-demographic variables, gender and year. In contrast, no significant differences were found in the emotions perceived by the whole sample in the ego-oriented and task-oriented tasks, finding significant differences only when the sample of boys and girls was analysed separately. When making this distinction, the emotions shown by the girls were negative, being also emotions towards themselves, while the boys showed greater intensity in positive emotions. These data invite us to reflect on the gender stereotypes present in society and the different role each sex plays in sport.

Key words: emotions, task orientation, ego orientation, Individual Physical Activities, Elementary Education.

	3
1. INTRODUCCIÓN	4
1.2. Justificación	5
1.3. Objetivos	6
1.4. Estructura de la memoria	6
2.1 Emociones en Educación Física	7
2.1.1 Emociones en Actividades Físicas Individuales	9
2.1.2 Relación entre el sexo y las emociones	10
2.2 Teoría de las Metas de Logro y clima motivacional en Educación Física.	12
2.2.1 Relación entre tareas competitivas/ no y las emociones.	15
3. METODOLOGÍA	17
3.1. Participantes	17
3.2. Instrumentos	19
3.3. Variables	21
3.4. Procedimiento	22
3.5 Análisis de datos	23
4. RESULTADOS	24
5. DISCUSIÓN	30
6. CONCLUSIONES	34
7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37
8. ANEXOS	43

1. INTRODUCCIÓN

“Es impensable separar la motricidad de las emociones, basta con detenerse un momento y observar situaciones que se dan constantemente en los diferentes escenarios deportivos” (Gea et al., 2016, Pic et al., 2019).

Sucede algo análogo en el contexto de la actividad física escolar, es posible que un niño experimente vergüenza al enfrentarse a una tarea motora que aún no domina con la misma habilidad que sus compañeros en la clase de Educación Física. Puede que sienta compasión hacia un compañero que sufre una caída en medio de una carrera, sorprenderse cuando el portero logra detener un penalti inesperadamente, o albergar la esperanza de tener más suerte en el próximo partido o en la siguiente competición (Alcaraz-Muñoz et al., 2022).

La interacción entre la elevada carga relacional y afectiva de los jugadores y la motricidad inherente al deporte, el juego motor y otras prácticas motrices, es fundamental. Las emociones, ya sean provocadas por situaciones favorables o desfavorables, desempeñan un papel crucial en las respuestas motrices de los individuos, influyendo significativamente en su comportamiento y desempeño durante la actividad física (Contreras & Crobu, 2018; Hongyu, 2020) “Las emociones que experimentamos determinan nuestras conductas” (Parlebas, 2001).

Además, se ha observado que estas respuestas emocionales pueden estar condicionadas tanto por factores individuales, como la autoeficacia y el dominio de habilidades motrices, como por factores sociales y contextuales, como el tipo de tarea y el clima motivacional promovido por el docente (Nicholls, 1984; Ames, 1992). Incluso por estereotipos sociales ya asociados a la actividad física (Chalabaev et al., 2013).

En este sentido, la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984), en la cual se distingue entre orientaciones hacia la tarea y orientaciones hacia el ego, proporciona un marco teórico relevante para analizar las emociones de nuestros alumnos, que es lo que se pretende hacer en el presente estudio. Estas orientaciones generan climas motivacionales que, a su vez, influyen en el tipo de emociones experimentadas por el alumnado (Duda & Nicholls, 1992).

Pese a la importancia de esta relación, para conocimiento de la autora, no hay apenas estudios que hayan explorado esta dinámica en el contexto de las Actividades Físicas Individuales, particularmente en los primeros ciclos de Educación Primaria, donde las

experiencias emocionales pueden tener un impacto significativo en las futuras actitudes hacia la actividad física (Founaud y González-Audicana, 2020).

Es por ello que se ha decidido realizar este estudio, el cual busca analizar cómo las emociones percibidas por el alumnado varían en función del tipo de tarea (orientada al ego o a la tarea) en el contexto de las Actividades Físicas Individuales.

1.2. Justificación

La elección de este tema parte de una inquietud personal y profesional por conocer con mayor profundidad el impacto emocional que provocan las distintas Actividades Físicas Individuales en el alumnado de Educación Primaria. Durante mi formación como futura docente de Educación Física, he podido comprobar en la práctica cómo el tipo de tarea propuesta puede condicionar de forma notable la experiencia emocional de los niños y niñas en clase. Según la Teoría de Metas de Logro de Nicholls (1984), las orientaciones hacia la tarea y hacia el ego generan climas motivacionales distintos que afectan a las emociones de los estudiantes (Duda & Ntoumanis, 2003). Además, desde mi infancia he estado muy vinculada al atletismo, disciplina que me ha acompañado a lo largo de mi vida y que me ha ayudado a comprender la importancia de vivir la práctica motriz desde una perspectiva positiva y motivadora. Esta experiencia personal ha despertado mi interés por profundizar en la influencia que tienen los climas motivacionales y la orientación de las tareas (hacia el ego o hacia la tarea) en las emociones del alumnado.

Por otro lado, he detectado una escasez de literatura específica que aborde esta relación en el ámbito de la Educación Física escolar, y especialmente en contextos que impliquen Actividades Físicas Individuales, en las que el alumno se enfrenta a retos personales que pueden generar tanto satisfacción como frustración. Considero que esta línea de investigación puede contribuir a generar evidencias que ayuden a los docentes a diseñar propuestas pedagógicas más ajustadas emocionalmente a las necesidades de su alumnado, favoreciendo climas de aula saludables, inclusivos y con sentido. Este trabajo, por tanto, nace con una vocación aplicada, pretendiendo que sus conclusiones puedan tener un reflejo directo en mi futura práctica educativa diaria.

1.3. Objetivos

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar las emociones percibidas por estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria según la orientación de las tareas, durante la realización de Actividades Físicas Individuales.

A partir de este objetivo general, se plantean dos objetivos específicos:

- Comparar las emociones percibidas en función de las variables sociodemográficas del alumnado (sexo y curso escolar).
- Comparar las emociones percibidas en función del tipo de tarea, diferenciando entre tarea orientada al ego y tarea orientada a la tarea.

1.4. Estructura de la memoria

Esta memoria presenta la estructura propia de un estudio cuantitativo, siguiendo ordenadamente los diferentes apartados que lo componen. En primer lugar y dejando atrás el apartado de introducción, nos encontramos con el marco teórico en el que se desarrollan los fundamentos teóricos, la literatura en la que se sustenta el estudio. Este incluye conceptos como las emociones en Educación Física y la Teoría de las Metas de Logro y clima motivacional en este área. Dentro de cada uno de estos apartados se diferencian varios subapartados que incluyen estudios previos relacionados con la temática y que proporcionan un contexto para la investigación.

A continuación, se encuentra el apartado de metodología, en el cual se detallan los participantes del estudio, los instrumentos utilizados, las variables a analizar, el procedimiento por el cual se ha llevado a cabo la investigación y el análisis estadístico de los datos recogidos para dar respuesta a las diferentes hipótesis formuladas.

En el siguiente apartado se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de datos con comparativas según las diferentes variables establecidas, sexo, edad, curso y orientación de la tarea. Estos resultados se presentan en forma de tablas acompañados de un pequeño texto para facilitar su comprensión y destacar los resultados más llamativos.

Posteriormente, en la discusión se interpretan los resultados en función del marco teórico y las hipótesis planteadas para dar respuesta a los diferentes objetivos. Se buscan similitudes y diferencias con la literatura y se plantean posibles causalidades.

Finalmente, se incluyen las conclusiones que resumen los hallazgos más importantes añadiendo posibles implicaciones para la práctica educativa y las limitaciones del estudio.

Para concluir el trabajo, se presentan los apartados de referencias bibliográficas y anexos, el cual incluye información añadida y detalles adicionales que complementan el análisis realizado en el cuerpo principal de la memoria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Emociones en Educación Física

Las emociones desempeñan un papel crucial en el proceso educativo, influyendo directamente en la motivación, el aprendizaje y el bienestar del alumnado. Según Bisquerra (2011), la educación emocional tiene como objetivo desarrollar competencias emocionales que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos cotidianos de manera efectiva y constructiva.

Siguiendo los estudios de este autor, Bisquerra (2000), podemos diferenciar tres tipos de emociones: positivas, negativas y neutras. Las emociones positivas, como la alegría, la felicidad, el afecto o el humor, surgen cuando la persona alcanza una meta y experimenta una sensación de bienestar. Por el contrario, las emociones negativas, como la vergüenza, la tristeza, la ira, el miedo o el rechazo, generan malestar en el individuo. Finalmente, el autor identifica un tercer grupo, las emociones neutras, entre las que se incluyen la sorpresa, la compasión y la esperanza.

En el ámbito de la Educación Física, las actividades motrices ofrecen una oportunidad única para el desarrollo y la gestión de emociones, dado su carácter dinámico y participativo. Entender cómo el alumnado experimenta emocionalmente la práctica motriz nos ayuda a interpretar con mayor profundidad su realidad, ya que las emociones y las acciones motrices están estrechamente conectadas y no deben analizarse de forma aislada. (Founaud et al., 2023) Desde la pedagogía de las conductas motrices, Parlebas (2001) señala que la acción motriz está intrínsecamente ligada a factores emocionales, ya que el comportamiento del alumnado se encuentra determinado por la forma en la que se perciben e interpretan las

situaciones en las que participan. En esta línea, se resalta que toda práctica motriz implica una respuesta emocional, y por tanto, debe atenderse desde una perspectiva sistémica e integral, ya que emoción y motricidad forman un binomio inseparable (Lagardera et al., 2011).

Entendiendo que la Educación Física no debe limitarse al desarrollo físico, sino que debe contemplarse como un espacio para el aprendizaje emocional. Debemos tener en cuenta que estas emociones pueden oscilar desde la alegría o la satisfacción hasta la vergüenza o la frustración, en función del tipo de tarea, la percepción del grupo o las capacidades individuales del alumno (Gea et al., 2016). En este sentido, Contreras y Crobu (2018) añaden que toda intervención motriz genera respuestas afectivas que inciden en la conducta y en el desarrollo personal, por lo que el abordaje emocional debe formar parte del diseño de las actividades educativas en Educación Física.

Para finalizar el apartado, anotar que el desarrollo emocional es un proceso gradual e integrador, a través del cual se adquiere la capacidad de comprender, experimentar, expresar y manejar emociones y afectos con los demás, y establecer relaciones significativas (Thompson y Virmani, 2012). En este sentido, (Erikson, 1963 citado en Robles, 2008), en su Teoría Psicosocial describe el desarrollo emocional como una serie de etapas psicosociales en las que los individuos enfrentan conflictos específicos que deben superar para avanzar en su crecimiento personal. De los 6 a los 13 años, durante la Educación Primaria, los niños atraviesan la fase de "Laboriosidad vs. Inferioridad", en la que comienzan a desarrollar habilidades sociales más complejas y a formar relaciones significativas con sus compañeros (Robles, 2008). Esta fase es crítica para el desarrollo de la autoestima y el sentido de competencia, aspectos que están directamente relacionados con la percepción de emociones positivas, en contextos educativos (Erikson, 1963 citado en Robles, 2008).

En forma de resumen, teniendo presente que el desarrollo emocional del individuo es uno de los objetivos primordiales de la educación actual (Bisquerra, 2000). Es fundamental diseñar propuestas didácticas en Educación Física que no solo tengan en cuenta la lógica interna de las tareas, sino también su impacto emocional, favoreciendo un entorno seguro en el que el alumnado pueda experimentar, identificar y regular sus emociones de forma progresiva, cuestión ya incluida en el Currículum de Aragón de Educación Física en Educación Primaria.

2.1.1 Emociones en Actividades Físicas Individuales

Las Actividades Físicas Individuales presentan características particulares que inciden directamente en las emociones que experimenta el alumnado durante su práctica. Al no depender del rendimiento de un equipo o de dinámicas interpersonales, las Actividades Físicas Individuales permiten una mayor focalización en el esfuerzo propio, la superación y la percepción individual del rendimiento. Este tipo de tareas favorece, por tanto, el desarrollo de competencias como la conciencia y regulación emocional, ya que el alumnado se enfrenta a sus propios límites y avances (Niubò et al., 2021).

Como apuntan Alcaraz-Muñoz et al. (2022), “la práctica de actividad física individual genera intensidades emocionales similares a las colectivas, pero con matices distintos debido a la ausencia de relaciones de cooperación u oposición directa”. Este tipo de tareas permite al alumnado focalizarse en su autoconocimiento y percepción de mejora, factores clave en el desarrollo emocional. De hecho, se ha evidenciado que las emociones que surgen en las Actividades Físicas Individuales están muy vinculadas a la vivencia del éxito o el fracaso personal. (Alcaraz-Muñoz et al. 2022)

Desde la perspectiva de la praxiología motriz, las Actividades Físicas Individuales se enmarcan en situaciones psicomotrices donde hay ausencia de compañero y adversario, y en el caso del atletismo, disciplina estudiada en el presente trabajo, sin incertidumbre (CAI). Esto permite trabajar de forma más introspectiva el componente emocional (Lavega, 2001, citado en Niubò et al., 2021). Este contexto puede propiciar emociones positivas como la satisfacción o el orgullo cuando se logra una meta personal, pero también pueden aparecer emociones negativas como la frustración si no se alcanza el resultado esperado (Niubò et al., 2021).

Mientras que hay estudios que han evidenciado que los juegos sociomotores produjeron emociones positivas más intensas que los juegos psicomotores (Lavega et al., 2014; Niubò et al., 2022). Un estudio realizado con alumnado de Educación Primaria (Founaud y González-Audicana, 2020) reveló que las emociones positivas eran más intensas durante la práctica de juegos psicomotores y cooperativos, frente a los juegos de oposición que generaban un mayor número de emociones negativas.

Según el estudio de Cecchini et al. (2004), llevado a cabo con población joven durante la práctica del atletismo, el clima motivacional orientado a la tarea se asocia con un

incremento de emociones positivas como la alegría, la satisfacción y el orgullo, y una reducción significativa de emociones negativas como la ansiedad o la vergüenza. Esto permite acercarnos a conocer y establecer ciertas relaciones con el tipo de emociones que se experimentan en la práctica de este deporte perteneciente al dominio de las Actividades Físicas Individuales, el atletismo.

Asimismo, los autores destacan en este mismo estudio que cuando se genera un entorno centrado en la mejora personal y en el esfuerzo, los alumnos tienden a valorar más su propio progreso que la comparación con otros, lo que contribuye a una experiencia emocional más positiva. Esto refuerza la idea de que la estructura de la tarea y el tipo de feedback ofrecido por el docente son factores clave en la modulación emocional del alumnado durante la práctica de Actividades Físicas Individuales. Sin embargo, es importante considerar que, aunque el alumnado tienda a centrar su motivación en un clima orientado a la tarea, esta perspectiva puede cambiar en función del entorno en el que se desenvuelve y las interacciones que mantiene con sus compañeros y profesores (Cecchini et al., 2004).

En definitiva, las Actividades Físicas Individuales ofrecen un escenario apropiado para la educación emocional, siempre que se diseñen tareas que respeten los principios de progresión, adecuación y seguridad emocional. La vivencia de la práctica física individual, al estar más vinculada a la autoevaluación que a la comparación social, puede favorecer una relación positiva del alumnado con la actividad física, siempre que el docente sepa gestionar adecuadamente la lógica interna de la tarea y el entorno emocional en el que se desarrolla (Niubò et al., 2021).

2.1.2 Relación entre el sexo y las emociones

Actualmente, en el estudio de las emociones en el contexto de la Educación Física, se considera que el sexo del alumnado puede ser una variable que determina las vivencias emocionales (Founaud et al., 2023). Sin embargo, los resultados encontrados en la literatura científica no son concluyentes, ya que algunos trabajos identifican diferencias y otros, por el contrario, las descartan.

En la investigación de Founaud y González-Audicana (2020), centrada en alumnado de Educación Primaria y en el que usaron la escala GES, se determinó que no existían diferencias significativas entre géneros al aplicar juegos psicomotores, de cooperación y de

oposición, subrayando que las emociones vividas se relacionan más con los rasgos pertinentes de la situación motriz que con variables sociodemográficas como el género.

Por otro lado, hay estudios que sí reflejan distinciones. Alcaraz-Muñoz et al. (2022), por ejemplo, encontraron que las niñas registraban emociones positivas más intensas en juegos con menor complejidad decisional y no competitivos, mientras que los niños lo hacían en actividades competitivas y de cooperación-oposición. A este, se le suman los hallazgos de Jaqueira et al. (2014) en cuyo estudio, aunque no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, se mostró que las mujeres registraron emociones positivas más intensas que los hombres en la realización de juegos cooperativos. Tampoco se observaron diferencias significativas en las emociones negativas de ambos géneros, pero los hombres mostraron una tendencia superior a la de las mujeres, quienes por tanto muestran valores más elevados de emociones positivas e inferiores en emociones negativas.

De forma similar, los resultados del estudio de Founaud et al. (2023) refuerzan la existencia de diferencias significativas en la vivencia emocional durante la práctica motriz en función del sexo. Concretamente, las niñas experimentaron emociones positivas con mayor intensidad que los niños, destacando el humor, la felicidad y el afecto como las emociones más representativas. La diferencia fue estadísticamente significativa. En cambio, no se encontraron diferencias significativas en la vivencia de emociones negativas, aunque los niños mostraron medias ligeramente superiores.

Para terminar, cuando hablamos de la relación entre el sexo y las emociones, es de importancia mencionar los estereotipos de género en la sociedad actual. Como dicen Williams y Best (1990), citados en Pastor-Vicedo et al., (2019), los estereotipos de género son creencias socialmente compartidas que pueden impactar significativamente en las relaciones entre chicos y chicas en el ámbito educativo, incluyendo las clases de Educación Física. Atendiendo al estudio de Canales y Martínez, (2018) la Educación Física en España ha estado regida por un modelo deportivizador, basado en el elitismo motriz y la masculinidad hegemónica, que además acentúa los estereotipos de género. Estos estereotipos asocian los rasgos instrumentales, como la fuerza y la competitividad, a lo masculino, mientras que los rasgos afectivos y expresivos se asocian con lo femenino (Blández et al., 2007). Asimismo, estos modelos estereotipados que incluyen conceptos como la "fuerza masculina" y la "debilidad femenina", han contribuido a mantener las diferencias de género en el ámbito de la Educación Física, limitando la participación y las expectativas de rendimiento en función del

sexo (Pastor-Vicedo et al. (2019). Igualmente, se ha comprobado que la falta de motivación de las niñas viene dada por la falta de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Shen, 2015 citado en Canales y Martínez, 2018). Esta realidad educativa se ha mantenido en parte debido al "currículum oculto" presente en las prácticas escolares, que refuerza estas actitudes estereotipadas y cargadas de prejuicios, tal y como han señalado Pastor-Vicedo et al. (2019).

No obstante, Aroca (2022) afirma que en la actualidad, cada vez está más interiorizada la necesidad de abogar por la igualdad de género. Esta autora menciona a Camacho, et al., (2021) quienes según ella “Apuntan hacia un cambio de paradigma desde el desarrollo de la actividad física, deporte y educación” (Aroca, 2022). En la actualidad, las escuelas reflejan una intención clara de renovación, buscando superar los estereotipos sexistas que han prevalecido a lo largo de la historia (Maldonado, 2020, citado en Aroca, 2022)

En definitiva, como se ha mostrado, en la literatura no hay una unificación de resultados concluyentes, pero la mayoría de estudios mencionados previamente sugieren que, en contextos de Educación Física en Primaria, el sexo puede influir especialmente en la intensidad de las emociones experimentadas por el alumnado, lo que subraya la necesidad de considerar este factor en el diseño y la implementación de propuestas didácticas que busquen generar experiencias emocionales satisfactorias y equitativas. Esta idea cobra especial relevancia en el presente trabajo, donde se analizará si estas diferencias se reproducen en contextos de Actividades Físicas Individuales.

2.2 Teoría de las Metas de Logro y clima motivacional en Educación Física.

Dentro de la Teoría de las Metas de Logro, Nicholls (1984) estableció que la motivación se estructura en torno a dos orientaciones principales: la orientación a la tarea, centrada en la mejora y el esfuerzo personal, y la orientación al ego, basada en la comparación social y la demostración de superioridad frente a otros (Moreno et al., 2007).

Posteriormente, Ames (1992) trasladó estos conceptos al ámbito escolar a través del desarrollo del clima motivacional en el aula, definiendo el clima tarea como aquel que fomenta la implicación personal, la cooperación y la búsqueda de la mejora. Y el clima ego como aquel que promueve la competencia entre iguales y el reconocimiento por el rendimiento. Esta distinción resulta esencial para comprender cómo se pueden configurar los

entornos educativos de Educación Física para favorecer determinadas emociones y comportamientos en el alumnado, en función del tipo de clima promovido por el docente.

Cuando un individuo persigue una meta de tarea, su motivación se centra en el esfuerzo personal, la mejora propia y el dominio de la actividad, independientemente del resultado o la comparación con otros. En cambio, bajo una meta de ego, la motivación depende de ganar a los demás y demostrar superioridad, buscando la validación externa y la comparación social (Moreno et al., 2007).

En el contexto educativo, y específicamente en Educación Física, la orientación hacia la tarea se ha asociado a patrones más adaptativos de comportamiento, como la persistencia, el disfrute y la elección de retos personales, mientras que la orientación al ego puede relacionarse con conductas menos adaptativas, como la evitación del esfuerzo ante la posibilidad de fracaso o la desmotivación cuando no se percibe éxito (Barba, 2022).

La naturaleza de las tareas propuestas en las clases de Educación Física puede influir significativamente en las emociones experimentadas por los estudiantes. Estudios previos han evidenciado que las actividades competitivas, asociadas a una orientación al ego, tienden a generar emociones negativas como cólera y depresión (Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak, 2022,). Por el contrario, las actividades cooperativas y centradas en el progreso personal, propias de una orientación a la tarea, están vinculadas a emociones positivas y al disfrute de la actividad física (Baena y Granero, 2015).

Desde esta perspectiva, resulta esencial entender que no solo las metas personales del alumnado afectan a su implicación, sino también el clima motivacional generado por el docente. Un clima que enfatiza la mejora personal, el esfuerzo y el aprendizaje fomenta la orientación a la tarea, mientras que uno que destaca los resultados, la competición y las comparaciones promueve la orientación al ego (Barba, 2022).

El currículo de Educación Física de la Comunidad Autónoma de Aragón resalta la importancia de generar climas de aprendizaje óptimos en el aula que permitan al alumnado implicarse activamente en su proceso educativo. Para ello, se propone un estilo docente que atienda a las necesidades psicológicas básicas del alumnado: la percepción de competencia, la autonomía y la relación con los demás. Estas necesidades, en sintonía con los principios de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), son clave para fomentar un clima motivacional positivo. En este contexto, el rol del docente, como se ha mencionado, es

fundamental como generador de experiencias que impulsen la motivación intrínseca del alumnado. Así, se consolida un enfoque que potencia la implicación personal, la cooperación y la búsqueda de la mejora, bases del clima tarea (Gobierno de Aragón, 2024)¹

Además, se destaca que, en niños y niñas de Educación Primaria, la adopción temprana de una orientación a la tarea favorece una participación más prolongada y positiva en la práctica de actividad física, mientras que una orientación excesiva al ego podría conllevar abandono prematuro de la práctica deportiva o sentimientos de ansiedad y frustración (Moreno et al., 2007).

Cabe mencionar, retomando la comparativa por sexo, que hay estudios como los de García-González et al. (2021) que indican que las experiencias del alumnado condicionan su orientación hacia las tareas, pero que la norma sugiere que los chicos tienden a orientarse más hacia el ego que hacia la tarea (García-González et al. 2021). Lo cual no implica necesariamente un predominio de emociones negativas y desmotivación. El estudio de González-Cutre et al., (2011) por ejemplo, reveló que los entornos competitivos y orientados al ego pueden aumentar la percepción de autonomía y competencia en algunos estudiantes, especialmente si estos se sienten seguros de sus habilidades. Esto se debe al hallazgo de una relación positiva y significativa del clima ego con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mencionadas. Los autores apuntan que estos resultados podrían estar influenciados por la cultura deportiva predominante en el contexto español, donde muchos entrenadores siguen un enfoque tradicional centrado en los resultados, común en las formaciones de las federaciones deportivas.

Sin embargo, en el otro extremo, López y Fernández (2019) no encontraron diferencias significativas en cuanto a las orientaciones de clima tarea y clima ego entre chicos y chicas. En su estudio analizaron las diferencias en las orientaciones motivacionales de chicos y chicas en clases de Educación Física, específicamente en relación con los climas orientados a la tarea y al ego. Los resultados mostraron que, aunque las chicas presentaron puntuaciones ligeramente más altas tanto en el clima tarea como en el clima ego en comparación con los chicos, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

¹ORDEN ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba 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 (Orden publicada en BOA el 7 de agosto de 2024).

En definitiva, la Teoría de las Metas de Logro proporciona una base teórica sólida para analizar la relación entre el tipo de tarea propuesta en Educación Física y las emociones percibidas por el alumnado, especialmente en Actividades Físicas Individuales como las planteadas en este estudio.

2.2.1 Relación entre tareas competitivas/ no y las emociones.

Como se ha apuntado con anterioridad, la práctica de actividad física en el contexto educativo no solo contribuye al desarrollo motor del alumnado, sino también a su experiencia emocional. En particular, el tipo de tarea (competitiva o no competitiva) ha demostrado influir en las emociones que surgen durante las sesiones de Educación Física. La evidencia científica ha puesto en relevancia que las tareas competitivas, relacionadas al clima orientado al ego, tienden a asociarse con un incremento de emociones negativas, como la ira o la frustración, mientras que las tareas no competitivas, relacionadas con el clima orientado a la tarea, suelen promover emociones positivas como la alegría y el afecto (Lavega et al., 2011; Sáez et al., 2014).

El estudio cuasiexperimental de Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak (2022) llevado a cabo con estudiantes de Educación Primaria en la ciudad de Burgos, confirma esta tendencia. Utilizando el cuestionario POMS para medir el impacto emocional tras la práctica de actividad física competitiva y no competitiva, los autores hallaron diferencias estadísticamente significativas en los factores de depresión ($p = .033$) y cólera ($p = .008$), siendo más elevadas estas emociones negativas tras las tareas competitivas. Por el contrario, no se observaron diferencias significativas en los factores vigor, tensión y fatiga, lo que indica que la intensidad física de las sesiones fue similar en ambos grupos.

Estos resultados se alinean con las conclusiones de investigaciones previas que alertan sobre los riesgos emocionales asociados a dinámicas competitivas. Por ejemplo, Rodríguez (2016) destaca que los juegos en los que hay ganadores y perdedores pueden intensificar sentimientos de frustración entre el alumnado, especialmente entre quienes no resultan ganadores. En cambio, los juegos no competitivos permiten una participación más equitativa y emocionalmente positiva, ya que no implican comparación directa entre iguales ni exclusión basada en el rendimiento (Lavega et al., 2014).

Las actividades motrices sin componente competitivo, como se ha anotado, tienden a generar menor intensidad de emociones negativas y a fomentar climas emocionales más positivos (Caballero et al., 2016; Sáez et al., 2014, citados en Niubò et al., 2021).

Para respaldar estas ideas encontramos diversos estudios que coinciden en señalar que las tareas de carácter cooperativo, psicomotor o expresivo promueven con mayor frecuencia emociones positivas en el alumnado, mientras que aquellas de carácter competitivo o de oposición están más vinculadas a la aparición de emociones negativas como el enfado o la ansiedad (González y Calderón, 2020; Founaud y González-Audicana, 2020).

Desde esta perspectiva, se subraya la necesidad de que los docentes diseñen propuestas pedagógicas en Educación Física que favorezcan la inclusión emocional del alumnado. Como sugieren Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak (2022), “Es necesario explorar otras vías, como el aprendizaje cooperativo o el estilo actitudinal, en las que los niños y niñas no compitan entre sí”, dado que estas favorecen la generación de experiencias emocionales positivas y un clima de aula más saludable.

En el presente estudio, se relaciona anteriormente la competición con la aparición de emociones menos positivas, tal como sugieren los resultados de investigaciones previas en contextos escolares. No obstante, en el marco de la motivación de logro, la competitividad ha sido considerada como una característica personal orientada a la autosuperación y al esfuerzo individual. (Valdemoros, 2010; Helmreich y Spence, 1978, citados en Falcón, 2018). Asimismo, como señalan García-González et al. (2021), las experiencias de los estudiantes en entornos competitivos pueden ser positivas si se equilibran con otros aprendizajes, fomentando no solo la competencia, sino también el desarrollo personal y la colaboración.

A lo largo del marco teórico se ha evidenciado la relevancia de las emociones en la Educación Física, así como la influencia que pueden ejercer las diferentes variables como el tipo de tarea, el clima motivacional, el sexo o la competitividad. Sin embargo, se ha observado una clara falta de literatura actual en contextos de Actividades Físicas Individuales, y aún más en los centrados en Educación Primaria, especialmente en el primer ciclo. Esta escasez de literatura justifica la realización del presente trabajo, cuyo objetivo general es analizar las emociones percibidas por estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria según la orientación de las tareas, durante la realización de Actividades Físicas Individuales. A partir de ello, se plantean objetivos específicos centrados en examinar cómo

estas emociones varían en función de las variables sexo, edad y curso, así como del tipo de tarea según su orientación, esperando encontrar diferencias que permitan ampliar la literatura sobre este contexto en concreto, la vivencia emocional de los niños y niñas de primer ciclo según las propuestas motrices individuales que se desarrollan en las sesiones de Educación Física.

3. METODOLOGÍA

En cuanto al diseño del estudio, se trata de una investigación de tipo cuantitativo, descriptivo y transversal. Adopta un enfoque cuantitativo, dado que pretende medir las emociones manifestadas por el alumnado mediante un instrumento estandarizado, la Escala de Juegos y Emociones Infantiles (GES-C), y relacionarlas con distintas variables a través de técnicas estadísticas. El enfoque cuantitativo parte del supuesto de que los fenómenos sociales pueden ser medidos objetivamente, permitiendo la obtención de resultados generalizables (Vega et al., 2014). A diferencia del enfoque cualitativo, que busca una comprensión profunda del fenómeno, el cuantitativo proporciona una mayor precisión en la recogida y análisis de los datos.

Asimismo, este es un estudio descriptivo porque tiene como finalidad analizar las emociones percibidas por el alumnado en función de distintas variables, proporcionando una imagen precisa de la situación estudiada. Y al mismo tiempo, es de tipo transversal ya que se lleva a cabo una única recogida de datos tras la realización de cada una de las tareas motrices específicas, sin realizar un seguimiento a lo largo del tiempo.

3.1. Participantes

La muestra de este estudio está compuesta por un total de 73 alumnos, 30 de los cuales son niñas, el 41.10% y 43 niños, el 58.90%. Estos se encuentran en primero y segundo de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 6 y 8 años ($M= 6,69$; $DT= 0, 63$). Todos ellos pertenecientes a un colegio público de Zaragoza.

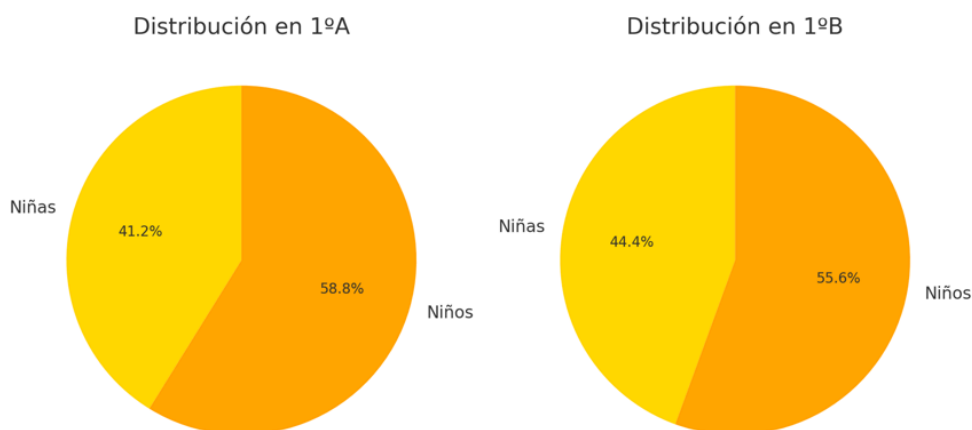
En cuanto a la distribución del alumnado por curso y grupo, se detalla de la siguiente manera:

En primer lugar, en primero de primaria hay un total de 35 niños, de los cuales 15 son niñas y 20 niños. Para más concreción en la clase de 1ªA encontramos 17 estudiantes, 7 de ellas niñas, correspondiendo éstas al 41,2% y 10 niños, siendo estos el 58,8%. Por su parte,

en el aula de 1ºB podemos hallar 18 estudiantes, 8 de las cuales son niñas, correspondiendo al 44,4% y 10 niños, los cuales conforman el 55,6%.

Figura 1.

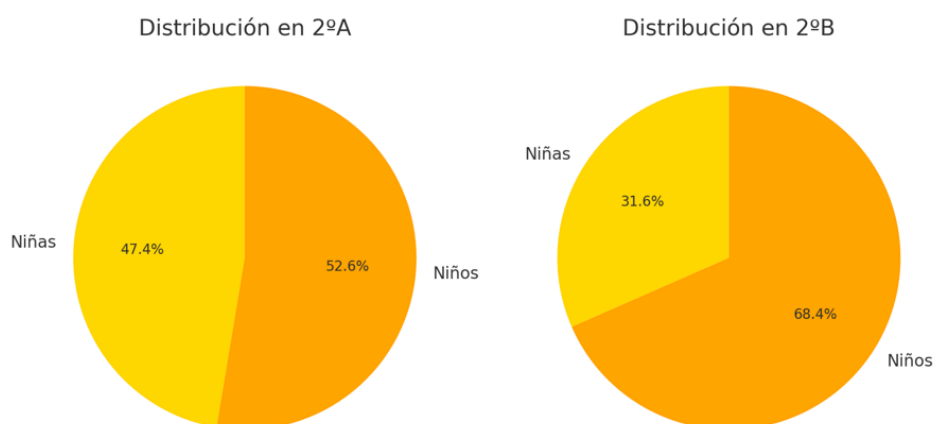
Porcentaje distribución sexos en 1ºP. Elaboración propia.



Por otra parte, en segundo de primaria hay un total de 38 alumnos, de los cuales 15 son niñas y 23 niños. De forma más concreta encontramos 19 niños en la clase de 2ºA, de los cuales 9, un 47,4% son niñas mientras que 10, el 52,6% son niños. En cambio, la clase de 2º B la componen 19 alumnos, de los cuales 6 son niñas, un 31,6% y 13 son niños, lo que corresponde al 68,4%.

Figura 2.

Porcentaje distribución sexos en 2ºP. Elaboración propia.



3.2. Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados en este estudio ha sido la Escala de Juegos y Emociones Infantiles (GES-C) (Anexo 1). Según Muñoz et al. (2022), sus creadores, este es un instrumento válido y fiable para evaluar la experiencia emocional de los escolares en Educación Física, concretamente en toda la gama de juegos o deportes.

La escala permite registrar la intensidad con la que los estudiantes perciben nueve emociones (alegría, rechazo, humor, ira, felicidad, vergüenza, miedo, afecto y tristeza) tras cada tarea. Cada emoción se presenta acompañada de una gradación de cinco niveles de intensidad, una escala tipo Likert, —de "nada" a "mucho"— representados por ilustraciones de caras diseñadas según el modelo de la Wong-Baker Faces Pain Rating Scale, fácilmente comprensibles para este grupo de edad. Además, se recogen variables sociodemográficas básicas como el sexo y el curso, y permite indicar si el alumnado, ha ganado o perdido, lo cual se da únicamente en las tareas orientadas al ego, con el objetivo de explorar la relación entre resultado percibido y respuesta emocional.

A diferencia de otros instrumentos previamente existentes, cuya validación se realiza generalmente con población adulta y desde una perspectiva clínica del estado de ánimo, la GES-C fue específicamente creada para contextos escolares y adaptada al lenguaje y comprensión infantil. Su validación se llevó a cabo con 152 alumnos de entre 8 y 12 años, arrojando valores satisfactorios de fiabilidad y validez, mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio. La GES-C presenta una estructura bifactorial (emociones positivas y negativas) y ha demostrado ser un instrumento fiable y estructuralmente válido que favorece una comprensión más profunda de las experiencias motrices del alumnado en relación con sus emociones.

Además de la escala GES-C, se ha utilizado una check list ad hoc elaborada por la autora del presente estudio, específicamente para este con el fin de clasificar las tareas motrices propuestas como orientadas al ego o a la tarea, conforme a la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989). Esta lista fue diseñada a partir de una revisión de literatura centrada en la Teoría de de las Metas de Logro y el clima motivacional en Educación Física, extrayendo los ítems de la obra “The Competitive Ethos and Democratic Education” de John G. Nicholls (1989), así como de estudios validados previamente como los de Duda y Nicholls (1992), Roberts et al.(1998), Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak (2022) y Baena y Granero (2015).

En su construcción, se identificaron los indicadores clave utilizados por estos autores para definir tareas orientadas al ego y orientadas a la tarea, como el criterio de éxito, la presencia o ausencia de comparación social, la posibilidad de cooperación, la orientación hacia el esfuerzo o la competición, y el modo en que se establece la evaluación del rendimiento. A partir de estos elementos, se generaron una serie de ítems con dos opciones de respuesta (Sí/No), que permitieron clasificar con claridad cada tarea incluida en el estudio.

El diseño de esta check list se hizo al mismo tiempo que se diseñaban las tareas que se iban a implementar y evaluar con el alumnado. De esta forma, la aplicación de esta se llevó a cabo antes del desarrollo de las sesiones, asegurando que cada tarea se enmarcara adecuadamente en uno de los dos tipos de orientación, lo que permitió garantizar la validez interna del estudio y una posterior comparación rigurosa de los datos emocionales recogidos.

Asimismo, se ha realizado un análisis Kappa de Cohen para evaluar la fiabilidad del instrumento con un resultado de 0.875. Añadir que este análisis se ha llevado a cabo sobre el 20% de las tareas propuestas.

A continuación se encuentra el instrumento en cuestión:

Figura 3.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea. Elaboración propia

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Orientación al Ego

- 1 - Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual. (Duda y Nicholls, 1992, Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport).
- 2 - El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea. (Roberts et al. 1998, Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire (POSQ)).
- 3 - Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás. (Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak, 2022, Impacto emocional de la actividad física: emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria.)

4 - El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings. (Duda y Nicholls, 1992, *Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport*).

Orientación a la Tarea

1 - El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo. (Nicholls, 1989, *The competitive ethos and democratic education*).

2 -La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo. (Baena y Granero, 2015, *Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela*).

3 -Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados. (Roberts et al. 1998, *Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire (POSQ)*).

4 -Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.(Baena y Granero, 2015, *Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela*).

3.3. Variables

En este estudio se han analizado diferentes variables que permiten estudiar de manera precisa las emociones percibidas por el alumnado de Educación Primaria durante la realización de Actividades Físicas Individuales, diferenciando entre tareas orientadas al ego y tareas orientadas a la tarea.

En primer lugar, se recogen las variables sociodemográficas del alumnado participante. Estas son: el sexo (niño/niña) y el curso escolar (1º o 2º de Educación Primaria). La inclusión de estas variables permiten, posteriormente, analizar si existen diferencias significativas en las emociones en función de estas características personales.

Por otro lado, se considera como variable el tipo de tarea motriz (la orientación) . En cuanto al tipo de tarea, como ya se ha mencionado, se distingue entre aquellas orientadas a la tarea, donde el criterio de éxito se centra en el esfuerzo, la mejora personal y el progreso individual, y aquellas orientadas al ego, en las que el éxito depende de la comparación con los demás participantes, buscando superarlos en su rendimiento.

Además, de forma individualizada en cada tipo de tarea, orientada al ego y a la tarea, se incorporará la variable del sexo, diferenciando así las emociones percibidas por chicos y chicas en las tareas de cada tipo.

Finalmente, se establece como variable principal las emociones percibidas por el alumnado. Estas emociones se evaluarán mediante la GES-C, tras la realización de cada tarea.

3.4. Procedimiento

El presente estudio se ha llevado a cabo durante el periodo de Prácticas Escolares III y IV, desarrollado en un centro público de Zaragoza. La recogida de datos se ha realizado en cuatro grupos-clase pertenecientes a los cursos de primero y segundo de Educación Primaria. El procedimiento ha consistido en la administración del cuestionario GES-C al alumnado tras la realización de cuatro tareas motrices, todas ellas clasificadas como Actividades Físicas Individuales, en concreto, tareas vinculadas a disciplinas propias del atletismo.

En cada grupo, se han pasado un total de cuatro cuestionarios, uno por cada tarea desarrollada. Puntualizar que las tareas de segundo y de primero de primaria eran diferentes, pero en todas ellas se trabajaba el atletismo. Estas tareas se encuentran recogidas en los Anexos 2 y 3. Dos de las cuatro tareas de cada grupo han sido clasificadas como tareas orientadas al ego, mientras que las otras dos han sido diseñadas buscando una orientación a la tarea. En el caso del alumnado de segundo de primaria, las actividades estaban integradas dentro de una unidad didáctica de atletismo elaborada e implementada por la autora del presente estudio durante su estancia en el centro de prácticas. En cambio, en primero de primaria, las tareas eran las diseñadas por la maestra de Educación Física del grupo, aunque igualmente se trataban de propuestas centradas en acciones motrices individuales, concretamente de iniciación al atletismo.

Cabe destacar que todas las tareas seleccionadas para este estudio han sido elegidas de forma intencional, con el propósito de permitir el análisis de la variable "orientación de la tarea". Para ello, cada una de las propuestas fue previamente analizada mediante la ya mencionada check list ad-hoc diseñada para este estudio (Consultar Anexos 2 y 3), que ha permitido clasificarlas como orientadas al ego u orientadas a la tarea, en función de sus características.

El cuestionario ha sido administrado al final de cada una de las sesiones, dedicando unos minutos específicos tras la última actividad para su cumplimentación. En la primera aplicación, fue necesario explicar con detenimiento el funcionamiento del cuestionario, así como el significado de cada una de las emociones representadas, utilizando ejemplos sencillos y adaptados al nivel del alumnado. En las sucesivas ocasiones, este proceso de explicación fue innecesario gracias a conocer ya la herramienta.

Todo el procedimiento se ha llevado a cabo en el entorno habitual de la asignatura de Educación Física, garantizando el respeto al ritmo de trabajo del alumnado, la confidencialidad de sus respuestas gracias a su carácter anónimo y el enfoque lúdico y comprensivo de las tareas propuestas.

Por último, añadir que para la recogida de datos se contó con el permiso expreso de la tutora de cada grupo participante. Dado que los datos recogidos fueron completamente anónimos y no permitían la identificación del alumnado, y tras una consulta previa con la maestra, no fue necesario solicitar autorizaciones individuales a las familias. Esta decisión se adoptó por tanto siguiendo los criterios éticos establecidos por el centro educativo.

3.5 Análisis de datos

Para dar respuesta al objetivo principal y los objetivos específicos, se plantean varios análisis descriptivos e inferenciales de datos, los cuales han sido realizados a través de herramientas informáticas como las Hojas de cálculo de Google, en las que se transcribieron los datos, colocados organizadamente en filas y columnas para calcular las diferentes medias y desviaciones típicas. Y el programa estadístico JASP versión 0.19.3 , usando posteriormente para hallar las diferencias significativas en caso de haberlas. Se establecieron como diferencias significativas los resultados en los que $p < .05$.

Para más concreción en el análisis de datos:

En primer lugar, respecto al primer objetivo específico “Comparar las emociones percibidas en función de las variables sociodemográficas del alumnado (sexo, edad y curso escolar).” Se plantean las siguientes hipótesis:

1- Se espera que existan diferencias en las emociones percibidas en función del sexo del alumnado.

Para analizar los datos y comprobar dicha hipótesis se ha calculado la media estadística, la desviación típica y las diferencias significativas a través de la prueba T-Student.

2- No se espera que haya diferencias en la percepción de emociones según la edad y curso del alumnado.

De nuevo, para analizar los datos y comprobar dicha hipótesis se ha calculado la media estadística, la desviación típica y las diferencias significativas a través de la prueba T-Student.

En segundo lugar, respecto al segundo objetivo específico: “Comparar las emociones percibidas en función del tipo de tarea , diferenciando entre tarea orientada al ego y tarea orientada a la tarea.” Se plantean las siguientes hipótesis:

3- Se espera que las tareas orientadas a la tarea generen emociones positivas (como alegría o afecto), mientras que las orientadas al ego propicien emociones negativas (como frustración o rechazo).

3.1 - Se espera que existan diferencias entre chicos y chicas en las tareas de ego.

3.2 - Se espera que existan diferencias entre chicos y chicas en las tareas orientadas a la tarea.

Para analizar los datos y comprobar estas hipótesis se ha calculado la media estadística, la desviación típica y las diferencias significativas a través de la prueba T-Student, y además se han aplicado filtros sobre los datos obtenidos para hacer diferenciaciones por sexo en cada tipo de tarea.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de datos.

Tabla 1.

Prueba T-Test de muestras independientes para la comparativa de emociones por sexo. Elaboración propia.

	Grupo	M	DT	t	p
ALEGRÍA	Chico	4.392	0.800		
	Chica	4.243	0.894	1.478	0.141
RECHAZO	Chico	1.381	0.715		
	Chica	1.557	1.028	-1.721	0.086
HUMOR	Chico	3.489	1.390		
	Chica	3.383	1.328	0.647	0.518
IRA	Chico	1.386	0.640		
	Chica	1.530	0.892	-1.603	0.110
FELICIDAD	Chico	4.449	0.833		
	Chica	4.200	0.966	2.337	0.020 ^a
VERGÜENZA	Chico	1.318	0.546		
	Chica	1.496	0.754	-2.327	0.021 ^a
MIEDO	Chico	1.489	0.974		
	Chica	1.713	1.106	-1.820	0.070
AFECTO	Chico	2.903	1.559		
	Chica	2.983	1.493	-0.431	0.667
TRISTEZA	Chico	1.494	0.821		
	Chica	1.609	1.106	-1.011	0.313

Notas. ^a = $p < .05$

Como se puede ver en la Tabla 1, descriptivamente se identifican variaciones en la intensidad de las emociones positivas entre chicos y chicas. Los chicos presentan niveles más altos de emociones positivas, en comparación con las chicas. En cuanto a las emociones negativas, las niñas tienden a mostrar mayores valores que los niños.

Además, tras realizar la prueba T-Student, se han identificado dos diferencias significativas en las variables de felicidad y vergüenza. Los niños han mostrado valores más

altos en la variable felicidad, mientras que las niñas han superado a los niños en los valores de la variable vergüenza.

Tabla 2.

Prueba T-Test de muestras independientes para la comparativa de emociones por curso. Elaboración propia.

	Grupo	M	DT	t	p
ALEGRÍA	1º P	4.307	0.847		
	2º P	4.358	0.835	-0.511	0.609
RECHAZO	1º P	1.393	0.717		
	2º P	1.503	0.965	-1.101	0.272
HUMOR	1º P	3.357	1.399		
	2º P	3.530	1.331	-1.079	0.282
IRA	1º P	1.379	0.662		
	2º P	1.503	0.824	-1.417	0.158
FELICIDAD	1º P	4.443	0.752		
	2º P	4.265	1.005	1.700	0.090
VERGÜENZA	1º P	1.357	0.589		
	2º P	1.417	0.687	-0.798	0.425
MIEDO	1º P	1.507	0.894		
	2º P	1.642	1.145	-1.117	0.265
AFECTO	1º P	2.707	1.401		
	2º P	3.146	1.618	-2.463	0.014 ^a
TRISTEZA	1º P	1.514	0.902		
	2º P	1.563	0.984	-0.439	0.661

Notas. ^a = $p < .05$

Como se puede ver en la Tabla 2, descriptivamente se observa que los estudiantes de 2º de Primaria tienden a mostrar valores ligeramente más altos en las emociones positivas, así como en las negativas.

Asimismo, los resultados de la prueba T-Student, muestran una diferencia significativa en las variables afecto. En este caso, los alumnos de segundo de primaria, muestran mayor afecto que los de primero.

Tabla 3.

Prueba T-Test de muestras independientes para la comparativa de emociones según el tipo de tarea, ego vs tarea.. Elaboración propia.

	Grupo	M	DT	t	p
ALEGRÍA	Ego	4.308	0.835		
	Tarea	4.359	0.847	-0.511	0.610
RECHAZO	Ego	1.411	0.852		
	Tarea	1.490	0.859	-0.784	0.433
HUMOR	Ego	3.473	1.345		
	Tarea	3.421	1.388	0.324	0.746
IRA	Ego	1.452	0.753		
	Tarea	1.434	0.753	0.199	0.842
FELICIDAD	Ego	4.342	0.921		
	Tarea	4.359	0.871	-0.154	0.878
VERGÜENZA	Ego	1.336	0.625		
	Tarea	1.441	0.655	-1.410	0.160
MIEDO	Ego	1.514	0.949		
	Tarea	1.641	1.110	-1.055	0.292
AFECTO	Ego	2.842	1.521		
	Tarea	3.028	1.541	-1.031	0.303
TRISTEZA	Ego	1.493	0.790		
	Tarea	1.586	1.077	-0.841	0.401

Como se puede ver en la Tabla 3, descriptivamente se puede identificar que las emociones positivas, aunque con una diferencia mínima, presentan valores más altos en las tareas orientadas a la tarea, siendo el humor la variable con un valor un poco más alto en las

tareas orientadas al ego. En cuanto a las emociones negativas, se observa que también son ligeramente más altas en las tareas orientadas a la tarea, a excepción de la ira.

Por otro lado, no se identifican diferencias significativas en las medias de las emociones percibidas en las tareas orientadas al ego y a la tarea.

Tabla 4.

Prueba T-Test de muestras independientes para la comparativa por sexo en tareas orientadas al ego. Elaboración propia.

	Grupo	M	DT	t	p
ALEGRÍA	Chico	4.284	0.843		
	Chica	4.345	0.828	-0.429	0.669
RECHAZO	Chico	1.398	0.824		
	Chica	1.431	0.901	-0.230	0.818
HUMOR	Chico	3.534	1.330		
	Chica	3.379	1.374	0.679	0.498
IRA	Chico	1.409	0.655		
	Chica	1.517	0.883	-0.849	0.397
FELICIDAD	Chico	4.443	0.842		
	Chica	4.190	1.017	1.638	0.104
VERGÜENZA	Chico	1.284	0.524		
	Chica	1.414	0.750	-1.230	0.221
MIEDO	Chico	1.477	0.934		
	Chica	1.569	0.975	-0.570	0.569
AFECTO	Chico	2.716	1.523		
	Chica	3.034	1.510	-1.241	0.217
TRISTEZA	Chico	1.500	0.727		
	Chica	1.483	0.883	0.129	0.898

Como se puede ver en la tabla 4, en este caso, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 5.

Prueba T-Test de muestras independientes para la comparativa por sexo en tareas orientadas al la tarea. Elaboración propia.

	Grupo	M	DT	t	p
ALEGRÍA	Chico	4.500	0.743		
	Chica	4.140	0.953	2.544	0.012 ^a
RECHAZO	Chico	1.364	0.591		
	Chica	1.684	1.136	-2.225	0.028 ^a
HUMOR	Chico	3.443	1.453		
	Chica	3.386	1.292	0.242	0.809
IRA	Chica	1.364	0.628		
	Chica	1.544	0.908	-1.413	0.160
FELICIDAD	Chica	4.455	0.829		
	Chica	4.211	0.921	1.657	0.100
VERGÜENZA	Chico	1.352	0.568		
	Chica	1.579	0.755	-2.059	0.041 ^a
MIEDO	Chico	1.500	1.017		
	Chica	1.860	1.217	-1.924	0.056
AFECTO	Chico	3.091	1.580		
	Chica	2.930	1.486	0.614	0.540
TRISTEZA	Chico	1.489	0.910		
	Chica	1.737	1.289	-1.359	0.176

Notas. ^a = $p < .05$

Como se puede observar en la Tabla 5, hay tres diferencias significativas. En la variable alegría, los niños muestran valores más altos en este tipo de tareas. Mientras que las niñas, presentan mayor intensidad en las variables rechazo y vergüenza.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio es analizar las emociones percibidas por estudiantes de primer ciclo de Educación Primaria según la orientación de las tareas, durante la realización de Actividades Físicas Individuales. Esta línea de investigación permite identificar posibles patrones y diferencias significativas en los resultados e intentar buscar una explicación respaldándose en la literatura y contribuyendo así a comprender las dinámicas emocionales en este contexto educativo.

Pero para poder alcanzar el objetivo principal es necesario abordar los objetivos específicos. El primero de ellos consiste en comparar las emociones percibidas en función de las variables sociodemográficas del alumnado (sexo, edad y curso escolar). Y en relación a este hay dos hipótesis planteadas.

En primer lugar se esperaba que existieran diferencias en las emociones percibidas en función del sexo del alumnado. A este respecto, en los resultados se han observado diferencias en la intensidad de las emociones entre chicos y chicas. Concretamente, se han identificado diferencias significativas en las variables de felicidad y vergüenza. Los niños presentan niveles más altos en la variable felicidad, mientras que las niñas registran valores superiores en la variable vergüenza. En este sentido, esto supone una importante diferencia respecto a otros estudios. Por ejemplo, Founaud et al. (2023), quienes sí hallaron diferencias significativas en la vivencial emocional positiva según el sexo de los alumnos, afirman que las niñas mostraron una mayor intensidad en las emociones positivas, mientras que los niños mostraron medias ligeramente superiores en la vivencia de emociones negativas, aunque este caso sin llegar a haber diferencia significativa. Esto puede deberse a que, como apuntan Pastor-Vicedo et al., (2007), en la actualidad, incluso en edades escolares, podemos encontrar arraigados estereotipos de género que asignan a los chicos capacidades como la fuerza o la resistencia, mientras que a las chicas se les relaciona con la expresividad y el afecto. Esta dicotomía puede llevar a que las niñas desarrollen una mayor sensibilidad hacia emociones como la vergüenza, al percibir que su desempeño físico es constantemente evaluado bajo estándares que no siempre se alinean con las expectativas sociales para su género, mientras que los niños, al asociarse con atributos como la fortaleza y la confianza, pueden sentirse más cómodos experimentando emociones positivas como la felicidad en contextos de práctica de actividades físicas.

La segunda hipótesis planteada es que no se esperaba que hubiera diferencias en la percepción de emociones según la edad y curso del alumnado. Los resultados obtenidos nos dicen que los valores registrados en las emociones positivas en primero y segundo de primaria son muy similares, sin haber grandes diferencias a excepción de la variable afecto, en la que se ha obtenido una estimación inferior a $p .05.$, estableciéndose una diferencia significativa que muestra valores superiores en segundo.

En cuanto a las emociones negativas, se aprecian valores ligeramente superiores en los alumnos de segundo de primaria, pero sin hallar diferencias significativas. Para discutir estos resultados y debido a la falta de literatura sobre población de esta edad, es necesario hacer referencia a los estudios de Founaud y González-Audicana, (2020) y Cecchini et al. (2004), el primero realizado con alumnado de Educación Primaria y el segundo con población joven en Educación Secundaria. En ambos estudios se revelan emociones positivas intensas durante la práctica de Actividades Físicas Individuales y menor intensidad en las emociones negativas. Es decir, las emociones percibidas en estos dos grupos, aunque de edades diferentes, muestran la misma tendencia. Si extrapolamos estos resultados al presente estudio, podemos observar similitudes con los datos obtenidos, ya que coinciden en que las emociones percibidas no varían prácticamente según la edad del alumnado.

En cuanto a la mayor intensidad en la variable afecto por parte del alumnado de segundo, podemos asociar su causa al desarrollo socioemocional de los niños y niñas en esta etapa. Atendiendo al estudio de Robles, (2008) en el cual hace referencia a la Teoría Psicosocial de Erikson, durante la fase de "Laboriosidad vs. Inferioridad", que va de los 6 a los 13 años, los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales más complejas y a buscar reconocimiento y aceptación en su grupo de pares. Esta búsqueda de pertenencia y competencia social puede llevar a una mayor expresión de afecto, ya que en esta etapa los vínculos emocionales se vuelven más significativos y estables. En el caso de los alumnos de segundo, de 7 u 8 años de edad, es probable que estén más desarrollados socioemocionalmente, adquiriendo con mayor grado las características propias de esta etapa, provocando así mayor intensidad en el afecto.

Siguiendo con las hipótesis respectivas al segundo objetivo específico: "Comparar las emociones percibidas en función del tipo de tarea, diferenciando entre tarea orientada al ego y tarea orientada a la tarea." En primer lugar, se esperaba que las tareas orientadas a la tarea generaran emociones positivas, mientras que las orientadas al ego propiciarán emociones

negativas. Los análisis de datos, muestran que no hay diferencias significativas en las emociones percibidas en las tareas orientadas al ego y a la tarea, lo cual supone una relevante diferencia respecto a numerosos estudios que afirman lo contrario (Álvarez-Ibáñez y Fernández-Hawrylak, 2022 ; Baena y Granero, 2015).

En las tareas orientadas a la tarea sí se ha mostrado una mayor intensidad en emociones positivas como respaldan estudios como el de Ames (1992), pero también se han observado niveles altos en las emociones negativas. Esto puede entenderse volviendo a la idea desarrollada por Cecchini et al., (2004), la cual señala que incluso en contextos centrados en la mejora personal y el esfuerzo, los estudiantes pueden experimentar emociones negativas si perciben que no cumplen con sus propias expectativas o con las expectativas de sus compañeros y profesores. Asimismo, es importante considerar que, aunque el alumnado tienda a centrar su motivación en un clima orientado a la tarea, esta perspectiva no es estática y puede variar según el entorno en el que se desenvuelven y las relaciones que mantienen con sus compañeros y docentes, quienes pueden influir significativamente en sus percepciones y experiencias emocionales (Cecchini et al., 2004).

Siguiendo esta misma línea, es posible que las tareas orientadas al ego también puedan generar emociones positivas en algunos estudiantes siempre que el contexto social y las expectativas personales sean favorables, lo cual contradice las ideas de los que defienden que las tareas propias del clima ego, tienden a asociarse con un incremento de emociones negativas (Lavega et al., 2011; Sáez et al., 2014). Sin embargo, esto es lo que ha sucedido en el presente estudio. Como mencionan Cecchini et al. (2004), las dinámicas grupales y las relaciones interpersonales pueden influir significativamente en cómo se perciben las tareas, incluso cuando estas están diseñadas para fomentar la competitividad. En estos casos, algunos alumnos podrían experimentar altos niveles de satisfacción y emociones positivas si sienten que sus habilidades son reconocidas y que tienen oportunidades para demostrar su competencia en un entorno que refuerza su autoconfianza y sentido de pertenencia, sin importar que el foco principal sea la superación de otros. Esta idea se ve reforzada en investigaciones como la de González-Cutre et al., (2011), cuyos resultados revelaron que el clima ego se relaciona positiva y significativamente con la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia, especialmente si los estudiantes se sienten seguros de sus capacidades.

Las dos siguientes hipótesis planteadas en este estudio derivan de la previamente discutida. La primera de ellas es que se espera que existan diferencias entre chicos y chicas en las tareas de ego. Los resultados del estudio no han identificado diferencias significativas en la intensidad de las emociones percibidas por chicos y chicas en este tipo de tareas. Estos datos contrastan con otros estudios que sí han identificado que los chicos suelen mostrar una mayor orientación hacia el ego, vinculando esta tendencia con factores como la competitividad y la percepción de habilidades físicas (García-González et al. 2021). Sí bien, son consistentes con investigaciones como las de López y Fernández (2019), que tampoco encontraron diferencias significativas entre sexos en contextos de clima orientado al ego. Las medias halladas en las chicas tanto en clima tarea como en clima ego fueron ligeramente superiores a las de los chicos, pero sin llegar a representar diferencias significativas. Esto puede deberse a una posible tendencia hacia la igualdad de género, un desarrollo en el ámbito de la educación y el deporte que promueven una mayor igualdad entre chicos y chicas como defienden estudios como el de Aroca, (2022) y Maldonado, (2020).

Sin embargo, todavía se puede ver que en climas orientados a la tarea, aquellos que buscan fomentar la implicación personal, la cooperación y la superación de uno mismo (Ames, 1992; Moreno et al., 2007), las chicas siguen mostrando actitudes negativas, que además, son hacia ellas mismas. Esto es lo que nos encontramos en los resultados del último análisis, el cual busca responder a la última hipótesis del estudio, que es que se espera que existan diferencias entre chicos y chicas en las tareas orientadas a la tarea.

En este caso, los resultados coinciden con la hipótesis ya que se han encontrado diferencias significativas en la variable alegría, en la que los niños muestran valores más altos. Así como en las variables rechazo y vergüenza en las que las niñas presentan mayor intensidad. Estos resultados muestran ciertas contradicciones con varios estudios. En primer lugar, hay una contraposición con los datos obtenidos por Founaud y González-Audicana (2020), quienes no hallaron diferencias significativas en el género en actividades del dominio psicomotor. En segundo lugar, aunque sí coinciden con Jaqueira et al. (2014) y Founaud et al. (2023) en el hallazgo de diferencias significativas por sexo, difieren en determinar las emociones más intensificadas en cada sexo. Ya que estos estudios afirman que los chicos mostraron mayor intensidad en las emociones negativas y las chicas en las emociones positivas.

Para dar una razón a estas conclusiones obtenidas, podemos mencionar de nuevo los estereotipos de género, y el estudio de Pastor-Vicedo et al. (2019), en el cual se afirma que en las actividades que implican gran esfuerzo físico, los chicos presentan un autoconcepto más positivo sobre su actuación, su rendimiento y su competitividad en comparación con las chicas, quienes para ellos son menos capaces. Esto puede traducirse en un mayor disfrute de la actividad, menor presión o miedo al fracaso, provocando mayor sensación de alegría.

En cuanto a las chicas, sucede lo contrario. El modelo deportivizado, caracterizado por el elitismo motriz y la masculinidad hegemónica, que rige la Educación Física desde hace años (Canales y Martínez, 2018) vincula las actividades físicas a un sexo determinado, asociando a las chicas con actividades de expresión, flexibilidad, ritmo... Estas creencias limitan la participación del sexo opuesto en actividades que no están directamente asociadas a este (Pastor-Vicedo et al., 2019). Sumado a que la falta de autonomía en los procesos de enseñanza-aprendizaje está vinculada a la desmotivación de las niñas en el área de Educación Física (Shen, 2015 citado en Canales y Martínez, 2018). Puede dar como resultado una mayor intensidad en emociones como el rechazo y la vergüenza por parte de las alumnas, que pueden sentirse presionadas por la idea de tener que superarse y no sentirse capaces, cuando además se encuentran en un dominio que socialmente no es el suyo o que no les genera confianza o motivación.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones de este estudio se orientan en dos direcciones principales. Por un lado, en lo referente a las diferencias en las emociones percibidas según la orientación de la tarea (tarea o ego), y por otro, en las diferencias emocionales observadas en función del sexo del alumnado, ya que son en estas dos áreas donde se han obtenido los resultados más destacados.

En cuanto a las emociones percibidas en las tareas orientadas al ego y a la tarea, personalmente, los resultados me sorprendieron al no mostrar diferencias significativas. Aunque en el clima tarea sí se apreció una mayor intensidad en emociones positivas, también se registraron altos niveles de emociones negativas. Asimismo, las emociones positivas también surgieron en el clima ego.

Tras analizar las posibles causas en el apartado de *Discusión* y respaldándome de nuevo en la literatura, la interpretación personal que le doy a este fenómeno es la siguiente. En ambas orientaciones (ego y tarea) el contexto juega un papel importante, pudiendo ser este favorable o no para el alumnado. Este contexto puede influenciar la perspectiva del niño o niña sobre la actividad a realizar. En el caso de tratarse de una tarea orientada al ego, puede suceder que el entorno y las relaciones con los demás sean favorables, de forma que el niño se encuentre seguro y con confianza, surgiendo así emociones positivas al sentirse reconocido y competente en un entorno que refuerza su autoconfianza y sentido de pertenencia. De igual forma puede suceder todo lo contrario. Es posible que a la hora de realizar una tarea orientada a la tarea, el entorno en el que se encuentra el niño o niña así como las relaciones con los demás incluso consigo mismo sean desfavorables. En este caso puede que el alumno sienta presión por las expectativas puestas por sí mismo y los demás, surgiendo así emociones negativas.

En conclusión, es de gran importancia el contexto en el que se desarrollan las actividades, además de la orientación de estas. El maestro debe combinar y alinear estos dos factores para conseguir hacer que sus alumnos se sientan competentes, autónomos, sin miedo a fallar y con la motivación para seguir mejorando. El docente también debe crear un entorno en el que se sientan seguros, con confianza, y no presionados por las expectativas puestas en ellos. Además, debe conocer la orientación individual de su alumnado, que puede inclinarse más hacia el ego o hacia la tarea, para plantear tareas que se ajusten a ellos y les motiven a seguir aprendiendo.

Es aquí donde se encuentra una limitación de este estudio, pues en el caso de primero de primaria, no fue posible controlar o adaptar el contexto en el que se realizaban las actividades, ya que se trataba de la clase de la maestra del grupo.

Por otra parte, los resultados referentes a las comparaciones por sexo han sido bastante interesantes, presentando disparidad con otros estudios. En la comparación general, se observaron diferencias en la intensidad de las emociones entre chicos y chicas, diferencias que fueron significativas en las variables felicidad en la que los chicos mostraron valores más altos y vergüenza donde las chicas presentaron más intensidad. Al analizar las emociones de chicos y chicas en tareas orientadas al ego, no se identificaron diferencias significativas. No obstante, al compararlas en tareas orientadas a la tarea, sí se identificaron diferencias significativas en las variables alegría, rechazo y vergüenza.

Si echamos la vista atrás, podemos apreciar que con los años ha ido aumentando la conciencia sobre las diferencias de sexo en la sociedad, y estudios amparan que hay una posible tendencia hacia la igualdad de género, un desarrollo en el ámbito de la educación y el deporte que podría responder a la similitud de emociones en las tareas orientadas al ego.

Sin embargo, atendiendo a las diferencias significativas, tanto en la comparación general como en las tareas orientadas a la tarea, la realidad parece otra. Los niños muestran felicidad, mientras que las niñas muestran emociones como vergüenza y rechazo. Esto, tristemente, nos confirma que incluso en edades tan tempranas como los 6, 7 y 8 años, ya pueden estar interiorizando estereotipos que limitan la confianza y autopercepción. Y es todavía más preocupante ver que estas diferencias se dan en actividades orientadas a la tarea, aquellas que buscan fomentar la implicación personal, la cooperación y la superación de uno mismo. Esto quiere decir que las emociones negativas que muestran las chicas, son hacia sí mismas, porque quizás no se sienten capaces o se sienten presionadas por la idea de tener que ser mejor, por las expectativas puestas en ellas, mientras que están haciendo algo que la sociedad entiende que no es lo suyo, pues a ellas les corresponde la expresividad, el ritmo, el afecto, no la motivación por superarse en el deporte y el esfuerzo físico. Mientras tanto los chicos, a los que socialmente les corresponde la confianza y la competencia en las actividades físicas, muestran felicidad a la hora de enfrentarse a sí mismos, sin aparentes presiones o miedo al fracaso, ya que eso sí es lo suyo.

No se han mostrado diferencias significativas entre sexos en las tareas orientadas al ego, es decir, chicos y chicas se asemejan a la hora de competir, de compararse con los demás, de demostrar superioridad frente a otros. Pero no es eso lo que se debería querer alcanzar en la sociedad o lo que se quiere alcanzar en Educación Física, no se trata simplemente de habitar en la masculinidad. Las chicas pueden competir sí, pero no se sienten seguras de sí mismas, no se sienten capaces de superarse, quizás por el miedo al fracaso, por el qué dirán o por el estigma social de que el esfuerzo físico no debe estar entre sus preocupaciones, ya que no van a ser las mejores. Y lo que está claro es que sin confianza no hay crecimiento personal ni desarrollo.

Para mí, la Educación Física debe ser un espacio en el que sentirse bien siendo diferente, en el que poder avanzar cada uno a su ritmo, probando los límites sin miedo a fallar, sabiendo que aunque hoy no salga, será otro día, pero que lo importante es disfrutar del proceso y de la actividad física, cada uno a su manera.

Este estudio ha supuesto para mí un aprendizaje constante, una forma de ampliar mi conocimiento y llevar a cabo cosas que nunca pensé que haría. Me ha permitido continuar mi formación como maestra y ahondar en el campo de los climas de aula y las emociones, que tan importantes considero. Una vez acabado, puedo decir que tengo más claro lo que quiero hacer como maestra de Educación Física, lo que puede ayudar los niños y niñas, lo que no tanto y lo que debo tener en cuenta para conseguir que mis futuros alumnos se sientan agusto en esta asignatura, motivados, seguros, que conserven el hábito de hacer actividad física porque les gusta, que aprendan y se superen sin miedos.

7- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz-Muñoz, V.; Alonso, J.I.; Yuste, J.L.(2022).Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C). *Cuadernos de Psicología del Deporte*,22(1), 28-43
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 250-265.
- Álvarez-Ibáñez, D., & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Impacto emocional de la actividad física: emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 290–299.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- AMES, C. (1992). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales, en G. C. ROBERTS (ed.), *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Desclée De Brouwer: Biblioteca de Psicología: 197-214.
- Aroca-Aroca, M. (2022). Concepción de un nuevo paradigma educativo desde la perspectiva de género. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(1), 19-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.1.2022.02>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177–192.

- Barba, J.J., (2022). Dónde realizar la Educación Física en la Escuela Rural. *Lecturas: Educación Física y deportes*, 27 (288). Recuperado de: Dónde realizar la Educación Física en la Escuela Rural (efdeportes.com)
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Editorial Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Blández, J., Fernández, E., y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-21.
- Caballero, MF., Alcaraz, V., Alonso, JI. y Yuste, JL. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperaciónoposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133.
- Camacho, P., Guerrero, M. Á., Guerrero, L. y Alias, A. (2021). Innovar: hacia un cambio de paradigma educativo en actividad física, deporte y educación. Madrid: Dykinson.
- Canales-Lacruz, I., & Martínez-Mañero, A. (2018). La ineficacia motriz en la educación física: perspectiva femenina. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 81-84 Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF).
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104–109.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-21.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., y Clément Guillotin, C. (2013). La influencia de los estereotipos sexuales y los roles de género en Participación y

rendimiento en el deporte y el ejercicio: revisión y direcciones futuras. *Psicología del deporte y el ejercicio*, 14, 136-144.

- Contreras, V. & Crobu, R. (2018). El mindfulness como intervención en psicología del deporte – revisión sistemática. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a14>
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290–299.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39(4–5), 415–436.
- Erikson E. *Childhood and society*. 2nd ed. New York: Norton, Nueva. 1963.
- Falcón, D. (2018). La competición en el diseño de las tareas de entrenamiento y la competitividad en la formación del jugador joven de fútbol. e-Motion. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (10), 80–91.
- Founaud, MP; González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*. 12(Supl 1):15-24.
- Founaud-Cabeza, M. P., Martín-Forcadell, S., & Canales-Lacruz, I. (2023). Emociones, acción motriz y género en el alumnado de Educación Física de Primaria. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 50, 342-348.
- García-González, L., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Sevil-Serrano, J. LOS CLIMAS MOTIVACIONALES EN EDUCACIÓN FÍSICA: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR UN CLIMA TAREA Y EVITAR UN CLIMA EGO. CÓMO MOTIVAR EN EDUCACIÓN FÍSICA, 59-75. DOI: 10.26754/uz.978-84-18321-22-1

- García Molina, S. M. (2022). Análisis de la motivación de logro en Educación Física del alumnado de primaria en contextos rural y urbano. Universidad de Zaragoza, FEDU. Extraído de: <https://zaguan.unizar.es/record/119391>
- Gea, G. M., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés, E. J. (2016). Juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101–112.
- Gobierno de Aragón. (2022). 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. Boletín Oficial de Aragón, núm. 144, de 27 de julio de 2022. <https://www.boa.aragon.es/>
- Gobierno de Aragón. (2024). Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba 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. Boletín Oficial de Aragón, núm. 153, de 7 de agosto de 2024. <https://www.boa.aragon.es/>
- Helmreich, R. L. y Spence, J. T. (1978). Work and Family Orientation Questionnaire: an objective instrument to assess components of achieving motivation and attitudes toward family and career. *JSAS Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 8 (2), 35.
- Jaqueira, A., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15–32.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23–32.
- Lavega, P. (2001). La Educación Física como pedagogía de las conductas motrices. II Congreso Internacional de Motricidade Humana. Mesa Redonda. Motricidade Humana e pedagogia
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 9(24), 617-640.

- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G. & Araujo, P.C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento: revista da Escola de Educação Física*, 20(2), 593-618.
- López-Hernández, D. y Fernández-Espínola, C. (2019). Clima motivacional percibido y motivación autodeterminada en Educación Física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (12), 3-13. Recuperado de : Clima motivacional percibido y motivación autodeterminada en Educación Física | e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación (uhu.es)
- Maldonado, D. (2020). Mujeres olvidadas en la Historia. Estereotipos e invisibilidad en los libros de texto. En, F. García, C. Gómez, R. Cózar y P. Martínez (Coords.), *La Historia Moderna en la Enseñanza Secundaria. Contenidos, metodos y representaciones* (pp. 695–706). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155. Recuperado de: Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes = Prediction of the importance granted to the physical education according to the motivational climate and the autodetermined motivation in adolescent students (usal.es)
- Nicholls, J. (1984). Achivement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, (91), 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press
- Niubò Solé, J., Lavega Burgués, P., & Sáenz-López Buñuel, P. (2021). La educación de las emociones a través de la educación física. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, (72), 9–22.
- Niubò-Solé, J., Lavega-Burgués, P. & Sáenz-López, P. (2022). Emociones en función del tipo de tarea motriz, experiencia deportiva y género. *Apunts Educación Física y Deportes*, 148, 26-33.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Pic, M., Lavega-Burgués, P., Muñoz-Arroyave, V., MarchLlanes, J., & Echeverri-Ramos, JA (2019). Variables predictoras de la intensidad emocional y la orientación motivacional en la iniciación deportiva del baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 241-251
- Pastor-Vicedo, J. C., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J., & Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *Sport TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), Suplemento 1, 23-32. Universidad de Murcia. ISSN 2340-8812.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire (POSQ). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20(2), 130-145.
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comentarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34.
- Rodríguez, A. (2016). Emociones del alumnado en las clases de Educación Física. Una revisión sistemática. *MoleQla-Revista de Ciencias de la Universidad Pablo de Olavide*, 24, 5-7.
- Ruiz-Juan, F., Piéron, M., & Zamarripa, J. (2014). Versión española del “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)” adaptado a Educación Física. *Estudios de Psicología*, 32(2), 179-193.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 32 nº 2, 71- 90.
- Shen, B. (2015). Gender Differences in the Relationship Between Teacher Autonomy Support and Amotivation in Physical Education. *Sex Roles: A Journal of Research*, 72(3-4), 163-172.
- Thompson, R. y Virmani, E. (2012). Socioemotional Development. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00339-6>
- Valdemoros, M.A. (2010). *Los valores en el ocio físico-deportivo. Análisis y propuestas educativas*. Logroño: Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/420093.pdf>

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., & Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10 (15), 523-528. Recuperado de: 3477-1-10011-1-10-2014053020191118-44529-1gutn4z-with-cover-page-v2.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net)

Williams, J. E., & Best, D. L. (1990). *Measuring Sex Stereotypes: A multination study*, Newbury Park, Calif.: Sage.

8. ANEXOS

Anexo 1

Imágen. Escala de Juegos y Emociones Infantiles (GES-C). Alcaraz-Muñoz, et al., (2022). Design and validation of games and emotions scale for children (GES-C)














































Chico Chica

Edad: _____ Curso: _____

Nombre del juego: _____

He ganado He perdido

En este juego he sentido:

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

Anexo 2

Tareas tras las cuales se ha cumplimentado el cuestionario GES-C en 2º Primaria y sus correspondientes checklist cumplimentada por la autora. Elaboración propia.

Actividad orientada a la tarea.

Act.1

En la actividad “Lanzadores de cohetes” los alumnos se organizan en grupos de tres o cuatro y cada equipo se coloca en una zona de juego. En cada zona habrá una cuerda que

marcará la línea desde donde tirar, detrás de esta habrá tres cuerdas más colocadas a diferentes distancias. Los miembros de cada equipo deberán turnarse para conseguir lanzar, cada uno, a las tres zonas marcadas y por cada lanzamiento acertado consiguen un punto. Para ello podrán utilizar el móvil que prefieran (pelota de espuma, pelota de peso, pelota de tenis) y además se les permitirá coger carrerilla. Una vez hayan conseguido acertar en las tres zonas, deberán volver a intentarlo, esta vez alejándose un paso hacia atrás desde la cuerda desde donde se lanza. Los alumnos deben conseguir el mayor número de puntos posibles.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	No
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	No
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	No
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	No
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	Sí
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	Sí
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	Sí
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	Sí

Act.2

En la actividad de “Saltos”, los alumnos se dividen en dos grupos formando cada uno una fila. Ubicados en un espacio amplio, cada grupo cuenta con una zona de salto, compuesta por un pasillo de 15m de carrera, 2 conos para indicar la línea desde donde se salta y un espacio de medio metro hasta las dos colchonetas en las que se cae. Los alumnos saltarán de uno en uno al oír la señal dada por el maestro y después se volverán a colocar en la fila. Se realizarán varios saltos en los que se irán incluyendo normas técnicas que se irán sumando a las anteriores. (1. Salto batiendo con 1 solo pie. 2. Salto batiendo con 1 pie y cayendo sentados. 3. Salto batiendo con 1 pie, cayendo sentados y sin apoyar las manos, Etc).

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	No
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	No
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	No
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	No
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	Sí
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	Sí
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	Sí

Actividad orientada al ego.

Act.1

En la tarea "Relevos de Indiacas", los alumnos se organizarán en grupos de 4, formando una fila, donde cada equipo contará con una indiaca. La actividad se desarrollará en un espacio amplio con una zona de lanzamiento para cada grupo, colocadas unas al lado de otras y orientadas hacia la misma dirección. Las zonas estarán delimitadas por dos chinos y una cuerda. El primer lanzador de cada equipo se colocará de rodillas, apoyando un pie y una rodilla en el suelo, impulsándose con las piernas para levantarse y lanzar la indiaca lo más lejos posible; tras el lanzamiento, chocará la mano del segundo lanzador, quien se desplazará hasta donde haya caído la indiaca, se colocará en la posición correcta y lanzará. El proceso se repetirá hasta que los cuatro miembros del equipo hayan lanzado. Ganará el equipo que más lejos haya llegado en total.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
------	---------------------------------	--------

1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	Sí
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	Sí
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	Sí
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	Sí
Check List - Orientación a la Tarea		
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	No
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	No
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	No
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	No

Act.2

La tarea “Carrera del campeón”, consiste en una carrera de velocidad entre tres alumnos que parten desde una posición señalada “línea de salida” en un recorrido recto de 20 metros, con salida a la voz del docente. La organización grupal se plantea en formato eliminatorio con rondas sucesivas hasta llegar a una final, es decir, en cada serie se clasifica un niño que pasará a la siguiente ronda, hasta llegar a la última serie en la que se declara el ganador.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	Sí
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	Sí
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	Sí
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	Sí
Check List - Orientación a la Tarea		
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	No
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	No

3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	No
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	No

Anexo 3

Tareas tras las cuales se ha cumplimentado el cuestionario GES-C en 1º Primaria y sus correspondientes checklist cumplimentada por la autora. Elaboración propia.

Actividad orientada a la tarea.

Act. 1

En la tarea “Suma y salta”, se forman equipos de tres alumnos que realizan una serie de saltos a pies juntos sobre aros colocados en fila. Cada aro está más lejos que el anterior y deben intentar saltar el mayor número de aros posibles; cada alumno suma sus saltos y el total del grupo se anota al final. La cantidad de puntos no se compara entre equipos, sino que se hacen varias rondas y el objetivo es intentar superar los puntos conseguidos en la serie anterior.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	No
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	No
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	No
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	No
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	Sí
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	Sí
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	Sí
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	Sí

Act. 2

En la actividad "Lanzadores de fruta", los niños se distribuyen por grupos de tres o cuatro en estaciones, donde cada uno, desde una línea marcada con una cuerda, intenta lanzar pelotas de espuma "frutas" y encestar en cajas de cartón "cestas", ubicadas a diferentes distancias. El espacio se organiza con conos que separan las diferentes estaciones, permitiendo que todos los niños participen simultáneamente. Cada vez que un niño encesta en todas las cajas pasa de nivel y por tanto cambia de fruta. Una variante puede ser que cada vez que un niño pase de nivel, este deba dar un paso hacia atrás de la línea de lanzamiento, aumentando así la distancia. El objetivo de la actividad es superar el máximo número de niveles y por lo tanto desbloquear el mayor número de frutas posible.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	No
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	No
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	No
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	No
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	Sí
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	Sí
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	Sí
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	Sí

Actividad orientada al ego.

Act 1.

En la actividad, llamada "Saltos de conejo", los niños se organizan en pequeños grupos de cuatro y se colocan en zonas de salto delimitadas en el gimnasio. Cada grupo contará con colchonetas, dos cuerdas y un chinis para medir las distancias alcanzadas. Los

niños se turnarán en los roles de saltador, medidor y anotador para asegurar que todos participen activamente en la tarea. Cada alumno realizará su salto desde una línea marcada con una cuerda hasta la colchoneta, intentando alcanzar la mayor distancia posible. El medidor colocará el chino a la altura del salto realizado. Al final de cada ronda, se medirá el salto más largo, para determinar quién ha llegado más lejos. El alumno “ganador” de cada grupo pasa a la ronda final en la que, siguiendo la misma dinámica, se declara el ganador.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	Sí
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	Sí
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	Sí
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	Sí
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	No
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	No
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	No
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	No

Act. 2

En la actividad de “El pañuelo” se formarán 2 equipos en los cuales los alumnos deberán numerarse del 1 al 10 (el número de niños que haya en el equipo) Los equipos se colocarán en 2 filas enfrentadas a igual distancia de la profesora. Esta sujetará un pañuelo en alto e irá cantando los números. Cuando escucha su número, el niño tiene que salir corriendo a coger el pañuelo y volver hasta su equipo lo más rápido posible sin que el niño del otro equipo con el mismo número le pille. Gana el equipo que más rondas consiga.

Check list (Ad Hoc List) para la clasificación de una tarea: Orientada al Ego u Orientada a la Tarea.

Ítem	Check List - Orientación al Ego	Sí/ No
1	Se prioriza la comparación con otros en lugar del progreso individual.	Sí
2	El objetivo es ganar o demostrar superioridad en la ejecución de la tarea.	Sí
3	Los estudiantes sienten presión para destacar por encima de los demás.	Sí
4	El rendimiento es medido en función de clasificaciones o rankings.	Sí
	Check List - Orientación a la Tarea	
1	El éxito se define en función de la mejora personal y el esfuerzo.	No
2	La tarea permite que cada alumno progrese a su propio ritmo.	No
3	Se enfatiza la adquisición de habilidades más que los resultados.	No
4	Se permiten múltiples intentos para mejorar y aprender de los errores.	No