

Disfrute percibido en juegos deportivos tradicionales de educación física en primaria*

Perceived Enjoyment in Traditional Sporting Games of Physical Education in Primary School

Recibido: 10 Julio 2022 | Aceptado: 19 Abril 2024

VERÓNICA ALCARAZ-MUÑOZ^a

Universidad Católica de Murcia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6920-5352>

JOSÉ IGNACIO ALONSO ROQUE

Universidad de Murcia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6388-5016>

JUAN LUIS YUSTE LUCAS

Universidad de Murcia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9699-756X>

RESUMEN

El objetivo principal fue analizar el nivel de disfrute percibido en educación física por estudiantes de primaria cuando participan en juegos, en función del género, tipo de relaciones sociales promovidas, experiencia deportiva y competición. Participaron 152 estudiantes de primaria de 8 a 12 años. El disfrute fue evaluado mediante la escala BECS y la experiencia emocional con la GES-C. Los resultados mostraron que el uso de los juegos en las clases de educación física pueden ser un recurso óptimo para favorecer el disfrute y el aprendizaje motivado entre los escolares. Entre los diferentes tipos de juegos que se pueden aplicar, los de colaboración-oposición fueron los que generaron mayores niveles de disfrute. Las chicas señalaron mayor disfrute frente a los chicos. La competición y la experiencia deportiva de los escolares, no revelaron diferencias en su disfrute. Como conclusión, los docentes deben favorecer un clima aprendizaje que apoye la motivación y el disfrute en las clases de Educación Física.

Palabras clave

motivación; clima motivacional; intervención pedagógica; afectividad; escolares; diversión.

^aAutor de correspondencia. Correo electrónico: veronica.alcaraz4@gmail.com

ABSTRACT

The main objective was to analyze the level of enjoyment perceived in physical education by elementary school students when participating in games, as a function of gender, type of social relationships promoted, sport experience and competition. A total of 152 elementary school students aged 8 to 12 years participated. Enjoyment was assessed using the BECS scale and emotional experience with the GES-C. The results showed that the use of games in physical education classes can be an optimal resource to favor enjoyment and motivated learning among schoolchildren. Among the different types of games that can be applied, those of collaboration-opposition were the ones that generated the highest levels of enjoyment. Girls reported greater enjoyment than boys. The competition and the sporting experience of the schoolchildren did not reveal differences in their enjoyment. In conclusion, teachers should

Para citar este artículo: Alcaraz-Muñoz, V., Alonso Roque, J. I., & Yuste Lucas, J. L. (2024). Disfrute percibido en juegos deportivos tradicionales de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 23, 1-14. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy23.dpjld>

favor a learning climate that supports motivation and enjoyment in Physical Education classes.

Keywords

motivation; motivational climate; pedagogical intervention; affectivity; schoolchildren; enjoyment.

La capacidad de gozar de forma consciente del bienestar emocional, la felicidad y el disfrute con lo que se hace día a día debería ser una característica propia y compartida por todas las personas (Bisquerra & Pérez, 2007). Autores como Cantón (2001) y Jürgens (2006) señalan la práctica de actividad físico deportiva para influir positivamente en el bienestar y la calidad de vida del que la practica. Sin embargo, esto depende en gran medida del modo en que se planifique o se enfoque esta práctica motriz, junto a las percepciones asociadas a esas experiencias recibidas (Leisterer & Jekauc, 2019; López & Sepúlveda, 2012). De manera que la formación y actuación del docente en educación física será clave para favorecer el bienestar emocional y social de sus escolares junto al desarrollo cognitivo y orgánico (Parlebas, 2018). Así pues, para alcanzar este bienestar, es necesario que el docente conscientemente despierte la motivación de todo su alumnado, pero ¿cómo debe orientar el maestro sus clases para lograr motivar a todos sus estudiantes, sean chicos o chicas, tengan o no experiencia físico deportiva? ¿a través de juegos individuales o de juegos sociomotores? ¿juegos con o sin competición?

La teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000, 2008; Ryan & Deci, 2000, 2017), considerando tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación con los demás, informa sobre la motivación humana para realizar cualquier tarea. En una escala de menos a más se diferencia la desmotivación, seguida de la motivación extrínseca y, por último, la motivación intrínseca. Las personas con una mayor motivación intrínseca a) son capaces de participar en una actividad motivadas por el propio disfrute obtenido durante su desarrollo; b) sintiéndose libres para actuar y decidir; c) son más eficaces y eficientes en

la tarea desempeñada; y d) mantienen una buena relación con la gente que les rodea. En cambio, cuando estas necesidades psicológicas básicas están frustradas hay mayor probabilidad de que esa persona esté motivada de forma extrínseca. En este caso la tarea no será un fin en sí misma sino un medio para conseguir algo. Y por último, la desmotivación correspondida con la falta por completo de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Dentro de la motivación extrínseca existen cuatro tipos de menor a mayor grado de autodeterminación: a) regulación externa; b) regulación introyectada; c) regulación identificada; y d) regulación integrada. La regulación externa se da cuando la persona busca obtener recompensas, premios o evitar castigos. Es el caso de las personas que practican actividad física por presiones externas, de familiares, de amigos, de la pareja, del entrenador, etc. La regulación introyectada está asociada con las expectativas de auto-aprobación, para evitar situaciones de ansiedad y conseguir metas orientadas al ego impulsadas por el orgullo. En este sentido, la participación en una actividad estará promovida por el reconocimiento social, exigencias internas y sentimientos de culpa, en definitiva, por presión sobre uno mismo. La regulación identificada favorece la realización de la actividad aunque no sea agradable, solo por estar juzgada como importante. Es el caso de la persona que el practicar un tipo de actividad física en concreto no le resulta agradable, pero sabe que eso le aportará una serie de beneficios psicológicos y físicos o le llevará a una mejora en sus marcas establecidas. Con la regulación integrada las personas actúan en función de sus valores y necesidades, si practican actividad física será porque les permite mantener un estilo de vida activo y saludable. Ahora bien, cuando se trata de la motivación intrínseca se alude a la gratificación o interés que experimenta la persona en sí por la tarea, el disfrute en su desarrollo, incluso al poder contemplarla como un reto o desafío y promover sensaciones de autorrealización. En este sentido, la motivación intrínseca puede estar orientada hacia el conocimiento (la persona realiza la actividad

por el placer y la satisfacción que experimenta mientras aprende), hacia la ejecución (la persona realiza la actividad por el placer de intentar mejorar o superarse a sí mismo) y hacia la estimulación (la persona realiza la actividad para experimentar sensaciones por medio de sus propios sentidos) (Moreno & Martínez, 2006; Pelletier et al., 1995, 1998).

Así pues, la motivación intrínseca predice positivamente la diversión (Moreno et al., 2009), la inteligencia emocional (Fernández-Espínola & Almagro, 2019), la experiencia de emociones positivas (Aguado, 2019; Erez & Isen, 2002; León et al., 2012) y el incremento de bienestar psicológico (Fierro-Suero et al., 2019). Tal y como indican Vallerand y Blanchard (2000), existe una estrecha relación entre la motivación y las emociones positivas. En otras palabras, aquellas situaciones motrices que suponen para el jugador todo un reto, acompañan esa experiencia motriz de emociones positivas. Además, autores como Broo et al. (2012) corroboran que estas situaciones motrices cargadas de autodeterminación, es decir, de motivación, generan en los participantes una satisfacción mayor, que a su vez predice un estado afectivo más positivo.

Rutten et al. (2012) señalaron que la motivación depende del entorno escolar que envuelve al alumnado. Por ello, atendiendo a Baena-Extremera et al. (2016), es clave promover un clima motivacional enfocado al aprendizaje que favorezca la satisfacción y la diversión en las clases de educación física y apoye la autonomía del alumnado (Ferrer-Caja & Weiss, 2000). Además, de forma inconsciente los escolares tienden a aumentar su nivel de disfrute cuando las actividades son presentadas dentro de un clima positivo (Bernstein et al., 2011). Por ello, una de las principales preocupaciones del docente es ¿cómo lograr crear ese ambiente en las clases de educación física cargado de motivación, disfrute y bienestar en los escolares?

La infancia es una etapa clave para la diversión, por antonomasia los niños a estas edades deben divertirse con lo que hacen (Blanch & Guibourg, 2017). Atendiendo a autores como Maturana y Verden-Zöllner (2003) “el placer está

en llevar a cabo una actividad sin ningún esfuerzo y esto solo es posible cuando se está jugando, en la inocencia de simplemente ser lo que es en el instante en que se es” (p. 234). Por ello, el juego cobra especial relevancia, ya que los niños juegan por motivación intrínseca, en otras palabras, por el placer de jugar, si no hay placer, no es juego (Esteban & Martín, 2017; Zorrilla & Vargas, 2008). Estudios como el de Alonso et al. (2011) corroboran en sus resultados la relevancia del factor “diversión” para los participantes, en su mayoría con edades de 5 a 14 años, ya que estos preferían divertirse a la hora de jugar por encima del resto de aspectos, no les importaba incluso perder siempre que se divirtiesen.

Partiendo de estas premisas, el juego se plantea como un recurso pedagógico capaz de generar una efervescencia de emociones positivas y disfrute en los niños, favoreciendo un ambiente cargado de afectividad desde la educación física (Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Vélaz-Lorente et al., 2022). Dado que el juego por naturaleza es una actividad lúdica, placentera y divertida, y que por su propia motivación intrínseca potencia el aprendizaje (Benítez, 2009; Chacón, 2008; Minerva, 2002). Thió et al. (2007, p. 129) señalaron que:

Los niños encuentran placer en el juego: porque mientras juegan satisfacen su curiosidad sobre el mundo que les rodea; porque se sienten activos, capaces y protagonistas, al ser ellos quienes deciden jugar o no y a qué jugar; porque experimentan y ponen en práctica su fuerza, sus habilidades, su imaginación, su inteligencia, sus emociones y sus afectos.

En este sentido, a través del juego se promueve una variedad de experiencias motrices y de aprendizajes lúdicos, ya que implica diversión, curiosidad, placer, emociones positivas, motivación, todo en un entorno participativo y socialmente interactivo (Hassinger-Das et al., 2017). Por ello, existe una estrecha relación recíproca entre juegos deportivos tradicionales, aprendizaje y desarrollo integral en todos sus niveles cognitivos, orgánicos, emocionales y sociales.

Uno de los aspectos que se valora positivamente de los juegos, es el hecho de garantizar la participación de todos, implicando un aumento de la diversión y la satisfacción en el aprendizaje (Úbeda-Colomer et al., 2017; Werner et al., 1996). Estas afirmaciones coinciden con los resultados obtenidos en el estudio de Alcaraz-Muñoz et al. (2017) donde los escolares justificaron su bienestar emocional en el juego por la diversión que generaba la propia práctica motriz. Además a ello, se añadían otros detalles para argumentar su vivencia emocional positiva, como las risas acaecidas, la participación y la colaboración durante el juego, coincidiendo con otros estudios (Sáez de Ocáriz et al., 2014). En este sentido, las interacciones motrices de colaboración o ayuda mutua durante el juego son promotoras de emociones positivas y, por tanto, de bienestar (Dyson et al., 2021). De los 6 a 12 años los escolares buscan y afianzan relaciones interpersonales con sus iguales, por esa razón prestan especial atención al hecho de jugar, reírse y divertirse junto a amigos o iguales para justificar su bienestar emocional en el juego (Renom, 2012).

Siguiendo la misma línea, autores como Carbelo y Jáuregui (2006) indican que el humor permite desencadenar la experimentación de otras emociones positivas, como la alegría, y la sensación de bienestar y de ser feliz (Cann & Collette, 2014; Özyeşil et al., 2013), y por tanto, aumentando las posibilidades de disfrutar con lo que se hace (Warren & McGraw, 2016). Por ello, el hecho de que los escolares expliquen su vivencia emocional positiva provocada por las risas acaecidas, entendiendo estas como las reacciones específicas del humor (Seligman, 2005). Además, en un contexto social el humor permite estrechar lazos y vínculos con las personas, fomentando el disfrute compartido. En otras palabras, el humor favorece un clima positivo y afectivo y promueve la interacción entre las personas del entorno (Zhao et al., 2012).

En cambio, otros factores como la intensidad elevada de esfuerzo en las clases de educación física se correlaciona negativamente con la diversión de los participantes (Gómez-Mármol, 2013). En este sentido, orientar una actividad

hacia la tarea más que en el resultado tiene mayor éxito a la hora de promover un clima positivo y de aprendizaje, motivados de forma intrínseca (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2014; Morgan et al., 2005). No obstante, estos mismos autores señalan una diferencia en cuanto al género. El principal predictor de autodeterminación de los chicos es el clima del rendimiento, mientras que para las chicas es el clima del aprendizaje. Ahora bien, en caso de introducir la competición es necesario seguir propuestas pedagógicas como las indicadas por Lagardera et al. (2018), para usarlas de forma adecuada evitando actitudes de desprecio y el contagio de emociones negativas, que podrían afectar disminuyendo la diversión y el interés por el juego (Beltrán-Carrillo et al., 2010). Una actividad debe ser ante todo atractiva para promover el interés de los jugadores hacia esta y favorecer así la experiencia emocional positiva (Leisterer & Jekauc, 2019).

En definitiva, todas estas aportaciones revelan la necesidad de incorporar la motivación intrínseca, la diversión y la vivencia de emociones positivas en el clima de aprendizaje de los escolares. Por ello, a los docentes de educación física se les ofrece los juegos deportivos tradicionales como recurso óptimo a la hora de planificar sus clases y promover un clima positivo, donde se juegue y se aprenda por placer, cumpliendo a su vez con los objetivos pedagógicos. La clave está en diseñar estas actividades lúdicas significativas buscando favorecer la percepción de autonomía, la competencia y las relaciones interpersonales, garantizando por igual la participación y la diversión de todos los protagonistas (Beni et al., 2017; Gran & Cothran, 2006).

Tras la revisión de la literatura científica, en el presente estudio se propusieron dos objetivos principales: (a) Analizar el nivel de disfrute percibido en educación física por estudiantes de primaria y el tipo de emoción positiva y negativa experimentada; y (b) analizar el nivel de disfrute percibido en educación física por estudiantes de primaria, según el tipo de juego, competitivo o no competitivo, el género, y la experiencia físico-deportiva del alumnado.

Método

Diseño y participantes

Se utilizó un diseño de estudio descriptivo y transversal con un muestreo no probabilístico. Participaron 152 estudiantes de primaria (72 niños y 80 niñas; rango de edad = 8-12 años, $M_{\text{edad}} = 9.72$, $SD = 1.18$) de dos colegios españoles. De ellos, el 26.97% de los participantes practicaba deporte en un club reglado al menos tres veces por semana, el 41.45% realizaba actividad física o deporte escolar una o dos veces por semana, y el 31.58% de los participantes no realizaba actividad física. Como los datos se recogieron durante las clases de educación física, todos los alumnos participaron en las actividades. Los padres, madres y/o tutores legales de los niños -todos menores de edad- dieron su consentimiento para participar en el estudio, que también fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad.

Instrumentos

Games and Emotions Scale for Children (GES-C)

Los participantes valoraron el tipo y la intensidad emocional experimentada durante el desarrollo de los juegos a través de la escala GES-C (Alcaraz-Muñoz et al., 2022). La escala está formada por nueve ítems correspondientes cada uno de las emociones, todas ellas organizadas en dos factores: emociones positivas (alegría, humor, afecto y felicidad) y emociones negativas (tristeza, miedo, rabia, rechazo y vergüenza) (Lazarus, 1991). La intensidad en cada ítem es medida de 0 (no he sentido nada) a 4 (he sentido mucho). De cada emoción (positiva y negativa) se obtiene un valor medio de intensidad emocional.

Respecto a la fiabilidad, el valor alfa de Cronbach indicó que la consistencia interna era buena tanto para las emociones positivas ($\alpha = 0.85$) como para las negativas ($\alpha = 0.79$).

El análisis factorial confirmatorio reprodujo adecuadamente la estructura de la escala y mostró buenos índices de ajuste [mínimo $\chi^2/df = 1.35$; índice de Tucker-Lewis (TLI) = .98; índice de ajuste comparativo (CFI) = 0.98; error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) = 0.048 (LO90 = 0.000 - HI90 = 0.086)].

Disfrute percibido

El nivel de disfrute fue evaluado mediante la escala BECS (Arias-Estero et al., 2013) validada con niños y niñas de nueve a doce años que participaban en deportes de equipo de forma regular (Arias-Estero et al., 2013). La palabra baloncesto de la escala original fue reemplazada por juego. Después de intervenir en cada uno de los juegos, el nivel de disfrute percibido fue evaluado con tres preguntas: (2) me gusta jugar al (nombre del juego); (4) jugar al (nombre del juego) es divertido; y (6) me parece muy interesante. La escala es de tipo Likert de 5 puntos con un rango de valores de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). El valor de la diversión percibida por los participantes fue la media de las preguntas 2, 4 y 6.

Procedimiento

El alumnado participó en una sesión teórico-práctica previa de 60 minutos para familiarizarse con las escalas. La intervención del estudio consistió en cuatro sesiones de 60 minutos impartidas por los maestros de la asignatura. En cada sesión se realizaron dos juegos (uno competitivo y otro no competitivo) de un dominio de acción motriz. La secuenciación de las sesiones se hizo según el orden creciente de complejidad cognitiva y relacional determinado por los dominios de acción motriz: (a) juegos psicomotrices; (b) juegos cooperativos; (c) juegos de oposición; y (d) juegos de cooperación-oposición. Al final de cada juego, los estudiantes completaron el cuestionario GES-C en el que

registraron el nivel de intensidad emocional y la escala BECS para registrar el nivel de disfrute.

Análisis de datos

Se obtuvieron valores descriptivos media y desviación típica para todas las variables. Se aplicó el test Kolmogorov-Smirnov para comprobar la homogeneidad de los datos. Los datos mostraron una distribución normal y se aplicó la prueba *t*-Student para muestras independientes junto con la prueba de Levene para la homogeneidad de la varianza y para muestras relacionadas con variables categóricas con dos grupos, y ANOVA de medidas repetidas de un factor para variables categóricas con más de un grupo. Se utilizó una prueba post hoc de Bonferroni para explorar las diferencias. Se utilizó la corrección de Greenhouse-Geisser para comprobar la hipótesis de esfericidad. Se estudió el tamaño de efecto con la *d* de Cohen (1992) y se siguieron sus criterios para la interpretación: pequeño = 0.20, mediano = 0.50, grande = 0.80. La significación estadística se consideró con un valor $p < 0.05$ y las pruebas estadísticas se realizaron con el Statistical Package for Social Sciences (SPSS, versión 24.0 para Windows).

Para el análisis de los datos, las relaciones intra-sujeto fueron: (a) nivel de disfrute y (b) tipo de emoción (positiva o negativa); (a) nivel de disfrute y (b) tipo de dominio de acción motora (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); (a) nivel de disfrute y (b) tipo de juego (no competitivo o competitivo). Para las muestras independientes, las correlaciones fueron: (a) nivel de disfrute y (b) género (chica o chico); (a) nivel de disfrute y (b) experiencia físico deportiva (tener o no).

Resultados

Los resultados muestran que todos los escolares disfrutaron con una intensidad elevada ($M = 4.33$, $DE = 0.06$), al participar en juegos deportivos tradicionales durante las clases de educación física.

La interacción de las variables disfrute percibido y tipo de emoción vivenciada registró diferencias significativas ($p < .05$). El disfrute fue percibido con una intensidad alta ($M = 4.33$, $DE = 0.73$) por los escolares de forma significativa ($p = .000$), asociado con la vivencia de emociones positivas ($M = 3.71$, $DE = 0.89$). Cuanto mayor fue la intensidad de las emociones positivas mayor fue la valoración de disfrute percibido durante el juego. De igual modo, el disfrute percibido estuvo asociado con una baja intensidad de las emociones negativas vivenciadas durante el transcurso del juego. Con la valoración alta de disfrute ($M = 4.33$, $DE = 0.73$) se registró una intensidad significativamente más baja de emociones negativas ($M = 1.18$, $DE = 0.25$, $p = 0.000$). Con estos resultados es evidente que los juegos deportivos tradicionales favorecen experiencias emocionales positivas y de forma general propician la diversión de los escolares en las clases de educación física.

Atendiendo al tipo de juego según Parlebas (2018) y el disfrute percibido por los escolares, se registraron diferencias significativas ($p = .013$), según los estadísticos Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy. El disfrute percibido por los participantes fue diferente según el dominio de acción motriz al que pertenecía el juego. Los valores más altos de disfrute se mostraron en los juegos de colaboración-oposición ($M = 4.47$, $DE = 0.86$), seguidos de los juegos de cooperación ($M = 4.37$, $DE = 0.97$), los juegos de oposición ($M = 4.28$, $DE = 1.03$) y, finalmente, los juegos psicomotores o individuales ($M = 4.21$, $DE = 1.08$). Al analizar la comparación por pares entre dominios en un post-hoc mediante Bonferroni, se hallaron diferencias significativas ($p = .028$) entre el dominio de colaboración-oposición y psicomotor (ver Tabla 1).

Tabla 1

Comparación por pares del nivel de disfrute y los diferentes tipos de juegos

(I)Disfrute * Dominios	(J)Disfrute * Dominios	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	p	Intervalo de confianza al 95 %	
					Inferior	Superior
Psicomotor	Cooperación	-0.158	0.104	0.795	-0.437	0.121
	Oposición	-0.063	0.092	1.000	-0.309	0.184
	Colaboración-oposición	-0.257*	0.089	0.028	-0.495	-0.018
Cooperación	Psicomotor	0.158	0.104	0.795	-0.121	0.437
	Oposición	0.095	0.086	1.000	-0.133	0.324
	Colaboración-oposición	-0.099	0.080	1.000	-0.314	0.116
Oposición	Psicomotor	0.063	0.092	1.000	-0.184	0.309
	Cooperación	-0.095	0.086	1.000	-0.324	0.133
	Colaboración-oposición	-0.194	0.073	0.053	-0.390	0.002
Colaboración-oposición	Psicomotor	0.257*	0.089	0.028	0.018	0.495
	Cooperación	0.099	0.080	1.000	-0.116	0.314
	Oposición	0.194	0.073	0.053	-0.002	0.390

Con respecto a la presencia o ausencia de competición en los juegos deportivos tradicionales no existieron diferencias significativas ($p > .05$). No obstante, los resultados al comparar las medias indican que en los juegos sin competición se registró una valoración del disfrute mayor ($M = 4.37$, $DE = 0.73$, $p = 0.097$) que en los juegos con competición ($M = 4.29$, $DE = 0.84$).

Atendiendo a la variable género, se observaron diferencias significativas ($p < .05$) con respecto al disfrute. El género femenino valoró con mayor intensidad el disfrute percibido en el transcurso del juego ($M = 4.49$, $DE = 0.60$, $p = 0.006$, $d = 0.45$) que el género masculino ($M = 4.16$, $DE = 0.82$, $p = 0.006$, $d = 0.47$).

En relación con la experiencia físico deportiva de los escolares, no existieron diferencias significativas ($p > .05$). No obstante, los escolares sin experiencia físico deportiva registraron una valoración más alta de disfrute ($M = 4.42$, $DE = 0.66$; $p = 0.297$, $d = 0.24$) que los participantes con experiencia físico deportiva ($M = 4.29$, $DT = 0.76$, $d = 0.23$).

Discusión

Los objetivos del estudio fueron analizar el nivel de disfrute percibido en educación física por estudiantes de primaria y el tipo de emoción positiva y negativa experimentada; y analizar el nivel de disfrute percibido en educación física por estudiantes de primaria, según el tipo de juego,

competitivo o no competitivo, el género, y la experiencia físico-deportiva del alumnado.

En respuesta a estos objetivos, todos los escolares del estudio disfrutaron con una intensidad elevada, al participar en juegos deportivos tradicionales durante las clases de educación física, y envueltos en un clima emocionalmente positivo. Como apuntan Hassinger-Das et al. (2017) a través del juego se promueve una variedad de experiencias motrices, emocionales y de aprendizajes lúdicos, ya que implica diversión, curiosidad, placer, emociones positivas, motivación, todo en un entorno participativo y socialmente interactivo. La estrecha relación recíproca que existe entre los juegos deportivos tradicionales y el aprendizaje favorece el desarrollo integral de los estudiantes de primaria en todos sus niveles cognitivos, motores, emocionales y sociales. De hecho, los resultados del presente estudio mostraron que cuanto mayor fue la intensidad experimentada en las emociones positivas mayor fue la valoración de disfrute percibido durante el juego. Del mismo modo que la baja valoración del disfrute percibido estuvo asociada con una baja intensidad en las emociones negativas vivenciadas durante el transcurso del juego. Con estos resultados es evidente que los juegos deportivos tradicionales, independientemente del dominio de acción motriz, favorecen experiencias emocionales positivas y de forma general propician la diversión de los escolares en las clases de educación física. Estos resultados van en línea con las aportaciones de Bernstein et al. (2011), quienes indicaron que de forma inconsciente los escolares tienden a aumentar su nivel de disfrute cuando las actividades son presentadas dentro de un clima positivo. En línea con las afirmaciones de Alcaraz-Muñoz et al. (2020), en el presente estudio los resultados mostraron que el juego deportivo tradicional es un recurso pedagógico capaz de generar una efervescencia de emociones positivas y disfrute en los niños, favoreciendo un ambiente cargado de afectividad en las clases de educación física. El juego por su propia naturaleza es una actividad lúdica, placentera y divertida, que potencia el aprendizaje por

motivación intrínseca (Benítez, 2009; Chacón, 2008; García et al., 2021).

En relación con el tipo de juego utilizado, los valores más altos de disfrute se registraron en los juegos de colaboración-oposición, seguidos de los juegos de cooperación, los juegos de oposición y, finalmente, los juegos individuales. Resulta evidente ver como los estudiantes de primaria disfrutaban más con aquellos juegos sociomotores que involucran la cooperación, la participación y la reciprocidad con el resto de compañeros. Estos resultados van en línea con los obtenidos por Alcaraz-Muñoz et al. (2017) donde los escolares justificaron su bienestar en el juego por la diversión que generaba la participación en juegos, la colaboración entre compañeros y sobre todo las risas acaecidas como fruto de la interacción social, coincidiendo con otros estudios (Sáez de Ocáriz et al., 2014). En este sentido, Dyson et al. (2021) describen las relaciones motrices de colaboración en el juego como promotoras de emociones positivas y, por tanto, de bienestar. Además unido a ello, es necesario prestar atención a la etapa educativa en la que se encuentran los participantes del estudio, pues tal y como indica Renom (2012), de los 6 a 12 años los escolares otorgan gran importancia a las relaciones sociales por su propio desarrollo psicoevolutivo y social. En estas edades buscan afianzar relaciones interpersonales con sus iguales, por ello prestan especial atención al hecho de jugar, reírse y divertirse junto a amigos o iguales para justificar su bienestar emocional en el juego. Así pues, como docentes de educación física es necesario que se garantice siempre la participación de todo el alumnado, ya que como señalaron Úbeda-Colomer et al. (2017) y Werner et al. (1996), la participación es un aspecto que se valora positivamente en los juegos y justifica el aumento de la diversión en las clases de educación física y la satisfacción en el aprendizaje.

Otro de los aspectos también relevantes al que los escolares del estudio aluden, son las risas generadas durante los juegos. Autores como Carbelo & Jáuregui (2006) indican que el humor actúa como precursor de la experimentación de otras emociones positivas, como la alegría, y la

sensación de bienestar y de ser feliz (Cann & Collette, 2014; Özyeşil et al., 2013; Seligman, 2005), y por tanto, aumentando las posibilidades de disfrutar con lo que se hace (Warren & McGraw, 2016). Además, en un contexto social, como sucede en las clases de educación física, el humor permite estrechar lazos y vínculos entre los alumnos, fomentando el disfrute compartido. En otras palabras, el humor favorece un clima positivo y afectivo y promueve la interacción entre las personas del entorno (Zhao et al., 2012).

Con respecto a la presencia o ausencia de competición en los juegos deportivos tradicionales y la vinculación con el disfrute percibido no existieron diferencias significativas. No obstante, los resultados del presente estudio indicaron que en los juegos sin competición se registró una valoración del disfrute mayor que en los juegos con competición. Estos datos van en línea con lo argumentado anteriormente, pues los escolares prefieren situaciones de participación y de humor frente a situaciones competitivas donde el foco sea la comparación entre ellos. La infancia es una etapa clave para la diversión, por antonomasia los niños a estas edades deben divertirse con lo que hacen (Blanch & Guibourg, 2017). Según Maturana & Verden-Zöllner (1993) “el placer está en llevar a cabo una actividad sin ningún esfuerzo y esto solo es posible cuando se está jugando, en la inocencia de simplemente ser lo que es en el instante en que se es” (p. 234). Por ello, el juego cobra especial relevancia, ya que los niños juegan por el placer de jugar, si no hay placer, no es juego (Esteban & Martín, 2017; Zorrilla & Vargas, 2008). Estudios como el de Alonso et al. (2011) corroboran en sus resultados la relevancia del factor “diversión” para los participantes, en su mayoría con edades de 5 a 14 años, ya que estos preferían divertirse a la hora de jugar por encima del resto de aspectos, no les importaba incluso perder siempre que se divirtiesen. Según Gómez-Mármol (2013) en su estudio la intensidad elevada de esfuerzo en las clases de educación física se correlacionó negativamente con la diversión de los participantes. Además si se orienta una actividad hacia la tarea (como sucede en los juegos sin competición) más que en el resultado

(juegos con competición), tal y como señalaron Granero-Gallegos & Baena-Extremera (2014) y Morgan et al. (2005), esa actividad tiene mayor éxito a la hora de promover un clima positivo y de aprendizaje, motivados sus jugadores de forma intrínseca.

En relación con el género, las chicas valoraron con mayor intensidad el disfrute percibido en el transcurso del juego que los chicos. Estos datos coinciden con los obtenidos por Granero-Gallegos & Baena-Extremera (2014) y Morgan et al. (2005), quienes observaron que la autodeterminación de los chicos es el clima del rendimiento, mientras que para las chicas es el clima del aprendizaje. En este sentido, tal vez los chicos del estudio estaban más habituados a actividades deportivas competitivas y al incluir en las clases de educación física del estudio juegos sin competición afectara en la disminución de la diversión de los chicos. Por ello, como docentes de educación física a la hora de introducir la competición es necesario seguir propuestas pedagógicas como las indicadas por Lagardera et al. (2018), para usarla de forma adecuada evitando actitudes de desprecio y el contagio de emociones negativas, que podrían afectar disminuyendo la diversión y el interés por el juego (Beltrán-Carrillo et al., 2010).

Con respecto a tener o no experiencia físico deportiva los estudiantes de primaria y la vinculación con el disfrute al participar en juegos deportivos tradicionales tampoco existieron diferencias significativas. No obstante, los resultados del presente estudio indicaron que los escolares sin experiencia físico deportiva registraron una valoración más alta de disfrute que los participantes con bagaje deportivo. Tal vez debido a que los estudiantes que practican de forma regular actividad física deportiva están más familiarizados con este tipo de actividades deportivas y no le resulta divertida la variedad de experiencias motrices que se ofrecen en las clases de educación física. Por ello como docentes de educación física debemos enseñar un gran abanico de experiencias motrices y emocionales, tanto con competición como sin competición, para enseñar a valorar y disfrutar de la cultura lúdica del juego (Etxebeste, 2009)

y aportarles a los alumnos unas percepciones y experiencias positivas asociadas a los juegos deportivos tradicionales y las clases de educación física (Leisterer & Jekauc, 2019; López & Sepúlveda, 2012), considerando todos los niveles de formación integral: cognitivo, motor, afectivo y social (Omeñaca & Ruíz, 2007; Parlebas, 2018).

En definitiva, todos los resultados del presente estudio revelan la necesidad de incorporar la diversión y la vivencia de emociones positivas en el clima de aprendizaje de los escolares. Para ello a los docentes de educación física se les ofrece el juego deportivo tradicional como recurso óptimo a la hora de planificar sus clases y promover ese clima positivo y motivacional, donde se juegue y se aprenda por placer, acorde a los objetivos pedagógicos.

Por ello, la clave está en diseñar estas actividades lúdicas significativas buscando favorecer las relaciones interpersonales y el humor, garantizando por igual la participación y la diversión de todos los estudiantes de primaria (Beni et al., 2017; Gran & Cothran, 2006). Las situaciones de comunicación motriz (como lo son los juegos sociomotores) son un excelente recurso, pedagógicamente hablando, para fomentar las relaciones interpersonales positivas entre el alumnado (Garaigordobil, 2003; Street et al., 2004) y, por tanto, un clima positivo en clase (Ghaith, Shaaban & Harkous, 2007). Por ello como docentes de educación física tenemos la gratificante labor de enseñar, desde edades tempranas, este proceso a nuestros alumnos e influir positivamente a través de los juegos deportivos tradicionales en su bienestar y calidad de vida (Cantón, 2001; Jürgens, 2006). Así podrán extrapolarlo de forma consciente a su capacidad de gozar del bienestar emocional, la felicidad y el disfrute con lo que se hace día a día, y que se adquiera como una característica propia de toda persona (Bisquerra & Pérez, 2007).

Conclusiones

Basándonos en los resultados obtenidos, se puede confirmar que las sesiones de educación física en las que se aplican juegos deportivos tradicionales

favorecen un clima de aprendizaje motivante para los alumnos, generando altos valores de intensidad emocional positiva.

1. La intensidad elevada de disfrute se asocia con la experimentación intensa de emociones positivas en los escolares al participar en juegos deportivos tradicionales.
2. Los valores más altos de disfrute se registran en los juegos de colaboración-oposición, aquellos que requieren a la vez interacciones de ayuda con compañeros (en equipo) y relaciones motrices contra adversarios.
3. La presencia o ausencia de competición en juegos deportivos tradicionales no determina la intensidad de disfrute de los estudiantes de primaria.
4. Las chicas valoran con mayor intensidad el disfrute percibido al participar en juegos deportivos tradicionales que los chicos.
5. El tener o no experiencia físico deportiva no influye en el disfrute percibido por los escolares al participar en juegos deportivos tradicionales.

Agradecimientos

Los autores agradecen al colegio, a los/as maestros/as y a los/as niños/as su participación en este estudio.

Durante el desarrollo de este estudio, a la primera autora le fue concedida una Beca de Colaboración por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ID-10115246) con vinculación a la Universidad de Murcia.

El Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia (UM) revisó y aprobó la investigación de acuerdo con los principios establecidos en la Declaración de Helsinki (Código: 1684/2017). El consentimiento informado para participar en este estudio fue proporcionado por el tutor legal/próximo familiar de los participantes menores de edad.

Referencias

- Aguado, L. (2019). *Emoción, afecto y motivación*. Alianza.
- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2017). Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Alcaraz-Muñoz V., Cifo, M.I., Gea, G.M., Alonso, J.I., & Yuste, J.L. (2020). Joy in Movement: Traditional Sporting Games and Emotional Experience in Elementary Physical Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 588640. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>
- 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.
- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., & Segado, F. (2011). Analysis of the relationship between playing preference and the structure of the programed activities in recreational-athletic festivals. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i16.28>
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & Martínez-Molina, M. (2016). Prediction Model of Satisfaction and Enjoyment in Physical Education from the Autonomy and Motivational Climate. *Universitas Psychologica*, 15(2), 39-50. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-2.mpsd>
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-11.
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devís, J., Peiró-Velert, C., & Brown, D. H. K. (2012). When Physical Activity Participation Promotes Inactivity: Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>

- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Blanch, S., & Guibourg, I. (2017). El juego: herramienta de desarrollo y aprendizaje. En M. Edo, S. Blanch, & M. Anton, *El juego en la primera infancia* (pp. 43-64). Octaedro.
- Broo, N., Ballart, P., Juan, B., Valls, A., & Latinjak, A. (2012). Motivación situacional y estado afectivo en clases dirigidas de actividad física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 29, 147-158.
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2017) Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Cann A., & Collette C. (2014). Sense of humor, stable affect, and psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 464-479. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.746>
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Carbelo, B., & Jáuregui E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Chacón, P. (2008) El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16, 32-40.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2021). ‘Being a team, working together, and being kind’: Primary students’ perspectives of cooperative learning’s contribution to their social and emotional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>
- Erez, A., & Isen, A. M. (2002). The influence of positive affect on the components of expectancy motivation. *Journal of Applied Psychology*, 87(6), 1055-1067. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1055>
- Esteban, L., & Martín, M.L. (2017). Cuando el juego es un eje principal del proyecto de escuela. En M. Edo, S. Blanch & M. Anton (Coords.), *El juego en la primera infancia* (pp. 65-86). Barcelona.
- Etxebeste, J. (2009). Juegos deportivos y socialización: el caso de la cultura tradicional vasca. En V. Navarro, & C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 49-75). Universitat de Lleida.
- Fernández-Espínola, C., & Almagro, B. J. (2019). Relation between motivation and emotional intelligence in Physical Education: A systematic review. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 584-589.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608907>
- Fierro-Suero, S., Almagro, B. J., & Sáenz-López, P. (2019). Necesidades psicológicas, motivación e inteligencia emocional en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 167-186. <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.345241>

- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- García, S., Sánchez, P., & Ferriz, A. (2021). Cooperative versus competitive methodologies: effects on motivation in PE students. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 65-70.
- Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.11.003>
- Gómez-Mármol, A. (2013). Relación entre la autopercepción de la imagen corporal y las clases de educación física, según su nivel de intensidad y diversión, en alumnos de educación secundaria. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 31, 99-109.
- Gran, A. C., & Cothran, D. J. (2006). The Fun Factor in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 281-297. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.3.281>
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2014). Prediction of self-determined motivation as goal orientations and motivational climate in Physical Education. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning. *Infancia y Aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1292684>
- Jürgens, I. (2006). Sport practice and perception of quality of life. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(22), 62-74.
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., & Alonso, J. I. (2018). Qualitative Methodology in the Study of Traditional Games. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 20-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E., Martín, P., & Martín-Albo, J. (2012). Translation and validation of the Spanish version of the Échelle des Perceptions du Soutien à l'Autonomie en Sport. *Universitas Psychologica*, 11(1), 165-175. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-1.tvve>
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education - A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports*, 7(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- López, R., & Sepúlveda, I. (2012). Incidencia de los modelos de enseñanza en iniciación deportiva en la motivación del alumnado dentro del área de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 18, 30-41.
- Maturana, H. R., & Verden-Zöller, G. (2003). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano. Desde el Patriarcado a la Democracia*. JC Sáez editor.
- Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 19(6), 289-296.
- Moreno, J. A., Hernández, A., & González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056651>
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo

- Özyeşil Z., Deniz M. E., & Kesici S. (2013). Mindfulness and Five Factor Personality Traits as predictors of humor. *Studia Psychologica*, 55(1), 33-45. <https://doi.org/10.21909/sp.2013.01.619>
- Parlebas, P. (2018). A pedagogy of motor skills. *Acción motriz*, 29, 89-96.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., & Beaton, A. M. (1998). Why Are You Doing Things for the Environment? The Motivation Toward the Environment Scale (MTES). *Journal of Applied Social Psychology*, 28(5), 437-468.
- Renom, A. (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer.
- Rutten, C., Boen, F., & Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 216-230. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.3.216>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford press.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., & Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Thió, C., Fusté, S., Martín, L., Palou S., & Masnou, F. (2007). Jugando para vivir, viviendo para jugar: el juego como motor del aprendizaje. En M. Antón, *Planificar la etapa 0-6: compromiso de sus agentes y práctica cotidiana* (pp. 127-164). Graó.
- Úbeda-Colomer, J., Monforte, J., & Devís-Devís, J. (2017). Students' perception of a Teaching Games for Understanding invasion games Unit in Physical Education. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 275-281.
- Vallerand, R. J., & Blanchard, C. M. (2000). The study of emotion in sport and exercise: historical, definitional, and conceptual perspectives. In Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 3-37). Human Kinetics.
- Vélaz-Lorente, Í., Gonzalez-Artetxe, A., Gaztelu-Folla, I., & Los Arcos, A. (2022). Socio-motor relationships, perceived enjoyment and competence of young players during the game of tag. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 17(52), 209-225. <http://doi.org/10.12800/ccd.v17i52.1870>
- Werner, P., Thorpe, R., & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: Evolution of a model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33. <https://doi.org/10.1080/07303084.1996.10607176>
- Warren, C., & McGraw, A. P. (2016). Differentiating what is humorous from what is not. *Journal of personality and social psychology*, 110(3), 407-430. <https://doi.org/10.1037/pspi0000041>
- Zhao, J., Kong, F., & Wang, Y. (2012). Self-esteem and humor style as mediators of the effects of shyness on loneliness among Chinese college students. *Personality and Individual*

Differences, 52, 686-690. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.024>
Zorrilla, M., & Vargas, N. A. (2008). El juego en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(5), 544-549. <https://doi.org/10.4067/S0370-410620080005000>

Notas

* Artículo de investigación.