

# Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria\*

## Self-perceived Emotions in Physical Education in Primary

Enviado: 5 de abril de 2013 | Revisado: 15 de mayo de 2014 | Aceptado: 2 de marzo de 2015

PEDRO GIL-MADRONA \*\*

Universidad de Castilla, España

MARÍA MARTÍNEZ-LÓPEZ \*\*\*

Universidad Nacional de Educación a Distancia, España

### RESUMEN

El presente trabajo ofrece los resultados y las principales conclusiones sobre el estudio de las emociones auto-percibidas que predominan en los alumnos y profesores en las clases de Educación física en 6º curso de educación primaria, lo que supone proporcionar un enfoque novedoso: el emocional, hasta el momento insuficientemente tratado en la investigación educativa. La muestra la conforman 376 alumnos de 6º curso de educación primaria y 14 maestros que imparten las clases de Educación física a esos alumnos. Se diseñaron dos instrumentos de medida: DIFSEME y EMOC que han mostrado niveles óptimos de fiabilidad y validez. Los resultados revelan que los alumnos experimentan una elevada intensidad emocional –en este caso, de naturaleza positiva–, lo que se manifiesta en un alto predominio de emociones positivas o placenteras y en la casi ausencia de emociones negativas o no placenteras. En el grupo de profesores no parecen manifestarse emociones especialmente intensas o extremas –ni en lo que respecta a las emociones positivas ni a las negativas–, lo que lleva al profesor a instalarse en cierta ‘neutralidad emocional’. En todo caso, sí se observa cierta prevalencia de las emociones negativas sobre las positivas. Se evidencian diferencias significativas entre alumnos y profesores en la intensidad emocional experimentada.

### Palabras clave:

educación física; educación primaria; emociones placenteras y no placenteras; alumnos; profesores

### ABSTRACT

The present paper shows the results and main conclusions about the study of self-perceived emotions which predominate in the students and teachers in Physical Education classes in 6<sup>o</sup> grade of Primary Education, which implies a novel approach: an emotional one, that has been insufficiently treated in educational research up to now. The sample is comprised of 376 students in 6<sup>o</sup> grade Primary Education and 14 teachers who teach Physical Education classes to these students. We have designed two measuring instruments: DIFSEME and EMOC which have shown optimal levels of reliability and validity. The results show that students experience high emotional intensity, in this case, of a positive nature, which manifests itself in a high prevalence of positive or pleasant emotions and the near absence of negative or unpleasant emotions. Teachers do not seem to manifest especially intense or extreme emotions nor with respect to positive or negative emotions, leading the teacher to settle in an ‘emotional neutrality’. In any case, one may observe certain prevalence of negative emotions over positive ones. Significant differences were observed between students and teachers regarding the experienced emotional intensity.

### Keywords

Physical Education; Elementary Education; pleasant and unpleasant emotions; students; teachers

doi:10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc

Para citar este artículo: Gil-Madróna, P., & Martínez-López, M. Emociones autopercebidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-936. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>

\* Artículo de investigación

\*\* Profesor titular de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Castilla La Mancha. España. [Pedro.Gil@uclm.es](mailto:Pedro.Gil@uclm.es)

\*\*\* Investigadora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Facultad de Psicología. Correo electrónico: [maria.martinez@psi.uned.es](mailto:maria.martinez@psi.uned.es)

## Introducción

La literatura científica reconoce los beneficios de la participación en actividades físicas y deportivas. Así, numerosos estudios constatan la influencia que esta asignatura puede llegar a tener en la promoción de estilos de vida saludables (Bailey, 2006; Zach et al., 2013). Los Estados reconocen que una buena salud es la mejor medicina y que tienen que actuar frente a la obesidad infantil, que está al alza y puede aumentar todavía más. Nuestros niños sufren mayor y más temprano riesgo de sufrir hipertensión, enfermedades del corazón y diabetes. Tenemos que actuar ahora y ser más activos, antes de que se pierda a esta generación en la lucha contra la obesidad y contra las enfermedades debilitantes que derivan de ella (Perry, 2013).

Se percibe también grandes cambios en la educación y en especial en lo que a la inteligencia emocional se refiere, pues esta es una habilidad necesaria que proporciona al individuo la posibilidad de conocer sus estados emocionales, comprender y controlar las emociones y sus respuestas de comportamiento (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando & Sáinz, 2012).

El alumno debe abordar nuevos espacios y desafíos de aprendizaje que le pueden acarrear ansiedad y conflictos emocionales con frecuencia. Manejar dichos conflictos queda en manos del profesor, si quiere evitar impactos negativos en el proceso educativo. En efecto, la calidad de las respuestas del alumno a los estímulos del profesor configura un ciclo particular en cada alumno y que condiciona el progreso educativo. Todo ello lleva a unas demandas sociales a las que los docentes deben dar respuesta. En este marco de cambios permanentes el ejercicio de la profesión docente implica tensiones socioemocionales, por ello se hace necesario contar con un educador consciente de su emocionalidad (Bar-On, Handley & Fund, 2005; Bar-On, 2006; Ciarrochi, Forgas & Mayer, 2001; Elias, Hunter & Kress, 2001).

Por otro lado Marchesi y Hernández (2003) señalan que la abundancia de fracasos en el aprendizaje en diversas edades y niveles educativos puede ser explicada en gran parte, por actitudes negativas,

cuya detección sería el primer paso para contrarrestar de manera efectiva su influencia perjudicial.

El aprendizaje emocional se considera vital en la actualidad en algunos movimientos sociales y la escuela no es ajena a ello. Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones, de los motivos o causas de nuestros comportamientos, conocer los posibles móviles emocionales en la conducta de los demás son temas candentes que cada vez interesan más a los docentes (Bisquerra, 2003). Incorporar la inteligencia emocional en las escuelas no supone en exclusiva organizar programas de desarrollo de estas destrezas con el alumnado, implica que se incorpore en el funcionamiento de la organización: en el clima organizativo y de cada una de las aulas, en las relaciones de los equipos de trabajo, en la propuesta curricular de cada materia. La literatura sobre la formación docente (Fernández-Berrocal & Ramos 2004; Gallego & Gallego, 2004; Gardner 2005; Perrenoud, 2004) señala las competencias socio-emocionales en los perfiles profesionales que se refieren a la capacidad de los docentes para manejar las situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones. Estas situaciones tienen que ver tanto con el manejo que hace el docente de su mundo interior, como con la regulación de las situaciones profesionales en las que están se presentan emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula, los intercambios con los alumnos, padres, compañeros de trabajo y autoridades educativas.

El alumno pasa gran parte de su infancia en la escuela cursando las diferentes materias del currículo escolar. Durante el tiempo en el que los niños cursan dichas materias escolares se da la socialización emocional y el profesor/tutor se convierte en su referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos. El docente, lo quiera o no, es un agente activo de desarrollo afectivo y debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

Hay estudios que demuestran que las clases de educación física y el comportamiento del maestro pueden influir de manera significativa en los

alumnos y realizar una tarea de modelaje basado en el *fair play* o juego justo y en la enseñanza de responsabilidad a través de la actividad física (Hellison, 2003; Vidoni & Ward 2009; Wallhead & O'Sullivan 2005).

Pero aun siendo conscientes de la importancia de la inteligencia emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hay que aceptar la dificultad de su puesta en marcha en los centros educativos. El éxito de esta tarea depende de la colaboración de todos los sectores educativos (Molero & Ortega-Álvarez, 2011; Palomera, Fernández-Berrocal & Brackett, 2008). Autores como Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) consideran que existe una base científica que respalda las implicaciones de los aprendizajes socioemocionales en la calidad de la educación, aumentando el rendimiento de los escolares y el éxito en la vida.

De ahí que se propone estudiar las emociones percibidas por alumnos y profesores en un área eminentemente procedimental como la educación física, ya que esto puede por una parte, explicar la ansiedad de los alumnos, la frustración o inseguridad que perciben en determinados momentos y aminorar la auto-competencia motriz percibida por los alumnos en las clases de educación física. La motivación de los estudiantes en educación física es un problema para sus profesores. Sin duda, fomentar la motivación de los alumnos, suscitando su interés y sentimientos de competencia ayuda a alcanzar los objetivos de esta materia (Chen & Ennis, 2004; Scrabis-Fletcher & Silverman, 2010).

Mediante la presente investigación se pretende conocer cuál es la autopercepción emocional de los alumnos de 6º grado de educación primaria así como la de sus profesores durante el desarrollo de las clases de educación física. De manera más concreta, se pretende indagar y analizar la intensidad y el tipo de emociones –positivas o placenteras, negativas o no placenteras– experimentadas y auto-percibidas, tanto por los alumnos como por sus profesores de educación física durante el desarrollo e impartición de dicha asignatura.

Por otra parte, además de estudiar la intensidad y el tipo de emociones predominantes en alumnos y profesores, también se pretende realizar una compa-

ración de los estados de ambos grupos, analizando las similitudes o diferencias que pudieran existir entre alumnos y profesores en lo que respecta a la intensidad de las emociones auto-percibidas durante el desarrollo de la asignatura en mención.

De modo general y como planteamiento de partida para el desarrollo del presente estudio, se formula una primera hipótesis según la cual los alumnos de 6º de primaria tenderán a manifestar un elevado grado de intensidad emocional caracterizado por la experimentación de emociones positivas y la casi ausencia (o baja presencia) de emociones negativas. En el caso de los profesores de educación física, se presume un estado distinto experimentando estos una menor intensidad en el espectro de emociones planteadas (ya sean positivas o negativas), si bien cabría la posibilidad de que presenten estados marcadamente más negativos o no placenteros, debido a que varios estudios y teorías advierten que la edad condiciona las emocionales. La teoría de Labouvie-Vief y Márquez (2004) plantea que los mayores y los individuos psicológicamente más maduros se conectan más con sus emociones y la teoría de Carstensen (2007) plantea que la selección de metas del desarrollo depende de la percepción del tiempo de los individuos, lo que va cambiando a lo largo de la vida. Con la edad se maximiza la regulación emocional y se complejizan las emociones.

Como consecuencia se puede presumir la existencia de diferencias o distancias apreciables entre la intensidad con la que cada uno de dichos grupos experimenta sus emociones durante la asignatura de educación física.

El interés del presente estudio radica en que hasta el momento, se ha prestado poca atención al estudio de las emociones en el ámbito educativo, dando prioridad a otra serie de enfoques en los que se prioriza otro tipo de factores o procesos que tiene lugar más allá del microcosmos emocional de alumnos y profesores. Cabría citar las perspectivas centradas en el entorno socioeconómico de las familias, en el rendimiento, en factores de naturaleza más objetiva como la prevención de conductas de riesgo (Brackett & Mayer, 2003), el bienestar subjetivo (Bar-On, 2005), bienestar personal y laboral

(Pena, Rey & Extremera, 2012); la robustez de las relaciones familiares (Chan, 2005), el ajuste socio-escolar del alumnado (Pena & Repetto, 2008), la competencia social (Brasseur & Gregoire, 2011), la salud mental (Bhullar, Shutte & Malouff, 2012) y la felicidad (Bar-On, 2010), entre otros.

El presente estudio pretende cubrir un área temática que no ha sido lo suficientemente abordada en investigación, proporcionando un enfoque novedoso que centra su atención en los procesos de autopercepción emocional que tienen lugar en alumnos y profesores durante el desarrollo de una asignatura.

Conocer las emociones de alumnos y profesores permite por otra parte, que la planificación de la educación emocional y el dominio afectivo (aprendizajes relacionados con creencias, sentimientos, actitudes, entusiasmo, intereses, motivación, curiosidad y orgullo en el compromiso, que involucran dichos sentimientos, actitudes, valores y conjunto de emociones o predisposiciones, desde los niveles más bajos de adquisición hasta los más altos de internalización) de Krathwohl, Bloom y Masia (1956) en el área de educación física, sea una realidad evidente e indudable en la actualidad. Esto puede ayudarle al profesor en la selección o diseño de los materiales educativos, métodos, actividades a realizar e instrumentos de evaluación. El área afectiva comprende aquellos objetivos educacionales relacionados con procesos –ligados a las emociones– que involucran una valoración por parte del alumno. Estos procesos afectivos inician con la percepción de hechos o fenómenos de la realidad, pero culminan con opiniones, actitudes y creencias que condicionan la actuación social de los alumnos. La buena educación, como indica Eisner (1997), requiere un componente afectivo bien planificado.

Una de las finalidades de la educación física escolar es la de promover un estilo de vida activo y sano, y fomentar o crear hábitos que adhieren a la práctica de la actividad física para que los alumnos continúen activos. En esta línea, Van Acker, Carreriro da Costa, Bourdeaudhuij, Cardon y Haerens (2010), bajo el prisma de la teoría social cognitiva, sostienen que los factores ambientales, como el contexto de la clase, su contenido y el

comportamiento del profesor, influyen directa e indirectamente en los niveles de actividad física durante las clases de educación física, así como en el interés de los alumnos por esta materia.

A tal efecto y en aras de dar una buena respuesta al desarrollo de competencias socioemocionales en alumnos y profesores de educación física, se pretende indagar sobre la percepción que tienen los alumnos y sus profesores de sus emociones durante el desarrollo de la materia, abordando cuestiones como: *¿cuáles son los estados emocionales percibidos que tienen y experimentan los alumnos y profesores durante el desarrollo de las clases de educación física?*

## Método

### *Muestra*

El universo del estudio lo constituyen los alumnos de 6º de primaria y sus respectivos profesores de educación física pertenecientes a centros de educación primaria de la ciudad de Albacete, España. El número total de centros que constituye dicho universo es 36. Con el fin de garantizar una muestra representativa desde una perspectiva territorial, se decidió seleccionar dos centros en cada uno de los seis distritos de la ciudad de Albacete, seleccionando un tercer centro en los dos distritos con mayor población, lo que dio lugar a una muestra de catorce centros.

El procedimiento de muestreo aplicado fue aleatorio estratificado, polietápico por conglomerados. Dentro de cada uno de los distritos se seleccionó mediante muestreo aleatorio simple, dos centros educativos de educación primaria (tres en el caso de los dos distritos con mayor población). En el caso de que los centros educativos tuviesen más de un aula de 6º de primaria, se seleccionó mediante muestreo aleatorio simple una sola aula. Finalmente se aplicó el cuestionario al conjunto de alumnos del aula seleccionada, así como a su profesor de educación física. No formaron parte de la muestra alumnos que padecieran algún tipo de discapacidad crónica o permanente que les imposibilitara participar en la asignatura de educación física.

La muestra final obtenida está conformada por 376 alumnos de 6º de primaria y 14 profesores de educación física. Los principales descriptivos de las muestras atendiendo a la edad son: alumnos ( $M=11.63$ ;  $DE=0.61$ ), profesores ( $M=48.35$ ;  $D.E.=0.91$ ); atendiendo al sexo: alumnos (niños: 50%, niñas: 50%), profesores (varones: 59%, mujeres: 41%); y con respecto a la nacionalidad de los alumnos (españoles: 88%, extranjeros: 12%).

### *Instrumentos*

Tradicionalmente la comprobación de las actitudes y sentimientos ha recibido un tratamiento específico, lo que supone la elaboración de cuestionarios y escalas de diferentes características y el empleo de dichos instrumentos de manera conjunta (Gómez, Gaviria & Fernández, 2006; Morales, 2006; Morales, Urosa & Blanco, 2003).

Para dar respuesta a los objetivos de investigación propuestos, se decidió diseñar dos herramientas específicas. Construir dichos instrumentos *ad hoc* en lugar de hacer uso de los ya existentes para evaluar emociones auto-percibidas responde a que ninguno de los instrumentos ya existentes recoge de manera integral el amplio abanico de emociones de distinta índole que tienen lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo emociones asociadas a estados de felicidad, ansiedad, preocupación, inseguridad, así como emociones relacionadas con la motivación y la consecución de logros y objetivos). No obstante, se consultaron previamente el Emotional Quotient-Inventor (EQI: YV) de Baron y Parker (2000) y la Escala Panasn de afectos positivos y negativos para niños y adolescentes de Sandín et al (1999).

En primer lugar se construyó una escala de diferencial semántico (DIFSEME) cuya finalidad es medir el grado de proximidad de los sujetos con respecto a pares de emociones opuestas (susceptibles de ser experimentadas por alumnos y profesores durante la asignatura de educación física) que forman parte de un mismo espectro emocional. El instrumento referido se construyó tomando como base trabajos previos en esta área (Vivas, Chacón & Chacón, 2010). La herramienta DIFSEME se

construyó a partir de la formulación de una escala graduada de siete puntos en cuyos extremos se encontraban las emociones placenteras y su homólogo no placenteras, respectivamente. De este modo, los sujetos han de posicionarse en uno de los siete puntos planteados en función del grado de afinidad o cercanía emocional experimentada con relación a las dicotomías o extremos propuestos. El número total de ítems que configuró dicha escala fue de diez.

En segundo lugar se construyó la escala EMOC. Su finalidad es medir el grado de identificación de los sujetos –alumnos y profesores– con un conjunto de emociones de naturaleza placentera o positiva, así como con otro conjunto de emociones no placenteras o negativas. El referido instrumento se construyó tomando como base los trabajos de Goleman (1995), Abarca, Marzo y Sala (2002), Extremera y Fernández-Baerrocál (2003) y la escala de emociones positivas y negativas de Fredrickson (2001) y de Tugade y Fredrickson (2004). La herramienta EMOC se construyó a partir de la formulación de una serie de ítems que consisten en afirmaciones sobre los sentimientos o emociones que los alumnos y profesores pueden experimentar durante la clase de educación física. Estos ítems se agruparon en dos subconjuntos o subescalas: EMOC\_POS (constituida por 16 ítems de naturaleza placentera o positiva) y EMOC\_NEG (conformada por 14 ítems de naturaleza no placentera o negativa). La herramienta se formuló como una escala tipo Likert de cuatro puntos (1=Nada de acuerdo, 2=Poco de acuerdo, 3=De acuerdo, 4=Muy de acuerdo), de tal modo que los sujetos expresaran su grado de afinidad con cada uno de los ítems expuestos en el instrumento.

Como procedimiento de validación del contenido de ambas escalas, se recurrió al juicio de expertos en aras de garantizar que dichas escalas contuvieran una muestra adecuada y representativa de ítems. Para validar los constructos y conocer la fiabilidad de las escalas, se aplicaron ambos instrumentos sobre una primera muestra de conveniencia conformada por 140 alumnos de 6º de educación primaria y 10 profesores de educación física. El análisis factorial confirmatorio (AFC) confirmó la existencia de un único factor en DIFSEME, tanto en la muestra

de alumnos como profesores, y de dos factores en EMOC. Los índices obtenidos mostraron un buen ajuste del modelo a los datos.

Los análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach revelaron una elevada consistencia interna: DIFSEME alumnos ( $\alpha=0.931$ ), DIFSEME profesores ( $\alpha=0.832$ ), EMOC\_POS alumnos ( $\alpha=0.937$ ), EMOC\_NEG alumnos ( $\alpha=0.921$ ), EMOC\_POS profesores ( $\alpha=0.962$ ), EMOC\_NEG profesores ( $\alpha=0.952$ ).

*Análisis de datos*

Se construyó una puntuación global para cada una de las escalas o sub escalas definidas: DIFSEME alumnos, DIFSEME profesores, EMOC\_POS alumnos, EMOC\_POS profesores, EMOC\_NEG alumnos, EMOC\_NEG profesores. Dichas puntuaciones (Ps) se construyeron calculando el sumatorio de las respuestas (R) a cada uno de los ítems (I) que constituyen cada escala, dividido por el número de alternativas de respuesta (AR) contemplados en los ítems de dicha escala.

De este modo, la puntuación final de la escala DIFSEME oscila entre un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 7, mientras que las puntuaciones de las sub escalas EMOC\_POS y EMOC\_NEG oscilan entre un valor mínimo de 1 y un valor máximo de 4.

Se calcularon los estadísticos descriptivos (M, DE) tanto de las puntuaciones globales obtenidas para cada una de las escalas o sub escalas, como de los ítems que constituyen cada una de las escalas. Por otra parte, a nivel de estadística inferencial y con el fin de comprobar si se pueden observar diferencias significativas entre el grupo de profesores y

el de alumnos (tanto para cada una de las puntuaciones globales como para cada uno de los ítems que constituyen las escalas), se calculó la prueba *t* para muestras independientes. Dichos resultados se complementaron con el cálculo del tamaño del efecto (*d* de Cohen) y la potencia ( $1-\beta$ ).

**Resultados**

*Escala de diferencial semántico emocional: DIFSEME*

Dentro del grupo de alumnos la puntuación global DIFSEME obtuvo una media de 5.73 (1.20). Los ítems que mayor puntuación obtuvieron dentro de este mismo grupo fueron “asustado-tranquilo” con media de 5.93 (1.32); “disgustado-a gusto” con una media de 5.89 (1.61) e “infeliz-feliz con una media de 5.86 (1.45). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “insatisfacción-satisfacción” con una media de 5.64 (1.57), “estresado-relajado” con una media de 5.58 (1.61) y “aburrido-entusiasmado” con una media de 5.57 (1.60).

En el grupo de profesores la puntuación global DIFSEME obtuvo una media de 4.54 (1.77). Los ítems que mayor puntuación obtuvieron dentro de este mismo grupo fueron “infeliz-feliz” con una media de 5.07 (1.94), “desinteresado-interesado” con una media de 5.07 (2.56) e “insatisfacción-satisfacción” con una puntuación media de 4.86 (2.32). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “asustado-tranquilo” con una media de 4.29 (1.73), “preocupado-despreocupado” con una media de 4.14 (1.51) y “estresado-relajado” con una media de 3.79 (1.67).

**TABLA 1.**  
*Estadísticos de ajuste obtenidos en los modelos de AFC*

	GFI	AGFI	RMSEA
DIFSEME alumnos	0.997	0.983	0.052
DIFSEME profesores	0.904	0.878	0.059
EMOC alumnos	0.989	0.975	0.058
EMOC profesores	0.912	0.899	0.053

Fuente: elaboración propia

TABLA 2.

Diferencial semántico. Descriptivos y diferencias de medias entre alumnos y profesores

	ALUMNOS		PROFESORES		<i>t</i>	<i>d</i>	1- $\beta$
	M	DE	M	DE			
DIFSEME	5.73	1.20	4.54	1.77	3.589**	0.742	0.947
Asustado – Tranquilo	5.93	1.32	4.29	1.73	4.502**	1.068	0.994
Estresado – Relajado	5.58	1.61	3.79	1.67	4.083**	1.094	0.983
Preocupado – Despreocupado	5.65	1.54	4.14	1.51	3.600**	0.990	0.949
Inseguro – Seguro	5.79	1.57	4.36	1.95	3.319**	0.810	0.912
Disgustado – A gusto	5.89	1.61	4.71	2.09	2.643**	0.628	0.750
Desconfianza – Confianza	5.76	1.48	4.50	2.03	2.300*	0.710	0.866
Infeliz – Feliz	5.86	1.45	5.07	1.94	1.499	0.460	0.499
Aburrido – Entusiasmado	5.57	1.60	4.57	2.62	1.421	0.462	0.605
Insatisfacción – Satisfacción	5.64	1.57	4.86	2.32	1.253	0.396	0.433
Desinteresado – Interesado	5.85	1.48	5.07	2.56	1.136	0.374	0.462

\*\* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.05$ 

Fuente: elaboración propia

La prueba *t* de *student* para muestras independientes evidenció la existencia de diferencias significativas entre alumnos y profesores para la puntuación global DIFSEME ( $t_{366}=3.589, p<0.01; d=0.742, 1-\beta=0.947$ ). Dentro de los ítems específicos que componen dicha escala, esta misma prueba revela diferencias significativas en seis de los diez ítems que configuran la escala DIFSEME tal como se observa en la Tabla 2.

### Subescala de emociones positivas: EMOC\_POS

Dentro del grupo de alumnos la puntuación global EMOC\_POS obtuvo una media de 3.03 (0.69). Los ítems que obtuvieron mayor puntuación dentro de este mismo grupo fueron “contento” con una media de 3.32 (0.91), “alegría” con una media de 3.27 (0.91) y “a gusto” con una puntuación media de 3.26 (0.98). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “placidez” con una media de 2.84 (1.04), “relajado” con una media de 2.77 (1.09) y “cariño” con una media de 2.67 (1.06).

En el grupo de profesores, la puntuación global EMOC\_POS obtuvo una media de 2.74 (0.90). Los ítems que mayor puntuación obtuvieron dentro de

este mismo grupo fueron “motivado” con una media de 3.14 (1.23), “alegría” con una media de 3.00 (1.11) y “felicidad” con una puntuación media de 2.93 (1.14). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “tranquilidad” con una media de 2.50 (1.09), “despreocupación” con una media de 2.36 (1.15) y “relajado” con una media de 2.14 (0.95).

A través de la prueba *t* de *student* para muestras independientes no fue posible comprobar la existencia de diferencias significativas entre alumnos y profesores para la puntuación global EMOC\_POS ( $t_{13.591}=1.221, p>0.05; d=0.370, 1-\beta=0.347$ ). Dentro de los ítems específicos que componen dicha escala, esta misma prueba revela diferencias significativas en tres de los 16 ítems que configuran la escala EMOC\_POS, tal como se puede observar en la Tabla 3.

### Subescala de emociones negativas: EMOC\_NEG

Dentro del grupo de alumnos la puntuación global EMOC\_NEG obtuvo una media de 1.51 (0.59). Los ítems de la escala que mayor puntuación obtuvieron dentro de este mismo grupo fueron “ansiedad” con una media de 1.61 (0.94), “indignación” con una

**TABLA 3.**

*Emociones positivas. Descriptivos y diferencias de medias entre alumnos y profesores*

	ALUMNOS		PROFESORES		<i>t</i>	<i>d</i>	1-β
	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>			
EMOC_POS	3.03	0.69	2.74	0.90	1.221	0.370	0.347
Relajado	2.77	1.09	2.14	0.95	2.106*	0.700	0.556
Confianza	3.17	0.94	2.64	1.15	2.030*	0.498	0.526
A gusto	3.26	0.98	2.71	1.27	2.009*	0.478	0.518
Contento	3.32	0.91	2.86	1.17	1.863	0.445	0.460
Tranquilidad	2.98	1.00	2.50	1.09	1.750	0.457	0.415
Despreocupación	2.87	1.12	2.36	1.15	1.691	0.455	0.392
Eficacia	3.04	0.95	2.71	0.99	1.243	0.331	0.236
Entusiasmo	3.10	0.95	2.79	1.12	1.218	0.306	0.229
Felicidad	3.24	0.92	2.93	1.14	1.208	0.294	0.226
Satisfacción	3.09	0.91	2.71	1.20	1.142	0.349	0.316
Alegría	3.27	0.91	3.00	1.11	1.090	0.270	0.193
Complacido	2.98	0.97	2.86	1.17	0.451	0.111	0.073
Cariño	2.67	1.06	2.79	1.19	-0.412	-0.106	0.070
Motivado	3.03	0.99	3.14	1.23	-0.401	-0.097	0.069
Orgullo	2.95	1.01	2.86	1.10	0.323	0.085	0.062
Placidez	2.84	1.04	2.79	1.05	0.182	0.048	0.054

\*\**p* < 0.01; \**p* < 0.05

Fuente: elaboración propia

media de 1.60 (0.87) y “aburrido” con una puntuación media de 1.58 (0.90). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “inseguridad” con una media de 1.45 (0.80), “miedo” con una media de 1.37 (0.75) y “asustado” con una media de 1.34 (0.72).

En del grupo de profesores la puntuación global EMOC\_NEG obtuvo una media de 2.07 (0.82). Los ítems que mayor puntuación obtuvieron dentro de este mismo grupo fueron “aburrido” con una media de 2.36 (1.34), “preocupado” con una media de 2.29 (0.91) e “indignación” con una puntuación media de 2.21 (1.12). Los ítems que obtuvieron medias más bajas dentro de la escala analizada fueron “confusión” con una media de 1.86 (1.86), “inseguridad” con una media de 1.86 (0.95) y “disgustado” con una media de 1.85 (0.99).

La prueba *t* de *student* para muestras independientes evidencia la existencia de diferencias significativas entre alumnos y profesores para la

puntuación global EMOC\_NEG ( $t_{13,534} = -2.564$ ,  $p < 0.05$ ;  $d = -0.792$ ,  $1-\beta = 0.931$ ). Dentro de los ítems específicos que componen dicha escala, la prueba revela diferencias significativas en 8 de los 14 ítems que configuran la escala EMOC\_NEG, tal como puede observarse en la Tabla 4.

## Discusión

A la luz de los resultados obtenidos, en términos generales las hipótesis planteadas se corroboran. En efecto, las distintas herramientas aplicadas evidencian dentro del grupo de alumnos la experimentación de una elevada intensidad emocional –en este caso, de naturaleza positiva–, lo que se manifiesta en un alto predominio de emociones positivas o placenteras y la casi ausencia de emociones negativas o no placenteras.

El tipo de emociones positivas experimentadas por el grupo de alumnos están asociadas especial-



TABLA 4.

Emociones negativas. Descriptivos y diferencias de medias entre alumnos y profesores

	ALUMNOS		PROFESORES		<i>t</i>	<i>d</i>	1- $\beta$
	M	DE	M	DE			
EMOC_NEG	1.51	0.59	2.07	0.82	-2.564*	-0.792	0.931
Miedo	1.37	0.75	2.14	0.95	-3.717**	-0.899	0.960
Preocupado	1.49	0.78	2.29	0.91	-3.701**	-0.933	0.958
Infelicidad	1.53	0.88	2.21	1.12	-2.825**	-0.645	0.804
Desánimo	1.52	0.85	2.14	1.10	-2.667**	-0.635	0.758
Indignación	1.60	0.87	2.21	1.12	-2.565*	-0.613	0.725
Asustado	1.34	0.72	2.07	1.00	-2.713*	-0.840	0.955
Ansiedad	1.61	0.94	2.14	0.95	-2.069*	-0.561	0.541
Aburrido	1.58	0.90	2.36	1.34	-2.150*	-0.680	0.871
Inseguridad	1.45	0.80	1.86	0.95	-1.840	-0.461	0.451
Disgustado	1.46	0.82	1.85	0.99	-1.640	-0.422	0.373
Confusión	1.51	0.81	1.86	0.86	-1.565	-0.412	0.345
Desmotivado	1.48	0.86	2.07	1.38	-1.585	-0.513	0.691
Desinteresado	1.49	0.85	1.93	1.27	-1.278	-0.405	0.455
Impotencia	1.57	0.88	1.86	0.77	-1.205	-0.348	0.225

\*\* $p < 0.01$ ; \* $p < 0.05$ 

Fuente: elaboración propia

mente a dos tipos: a la sensación de tranquilidad, en el sentido de ausencia de miedos e inseguridades –lo que lleva al alumno a sentirse ‘a gusto’ en la clase; y a la experimentación de emociones conectadas a la felicidad y la alegría.

El grado o intensidad de emociones negativas o no placenteras experimentadas por los alumnos parece ser bastante bajo, prácticamente inexistente. Se debe destacar en todo caso, que dentro de dicho rango de emociones de baja intensidad, hay un predominio de dos tipos: aquellas asociadas a estados de ansiedad, abatimiento o indignación, y aquellas relacionadas con insuficiente motivación, lo que lleva al alumno a sentirse aburrido, no excesivamente satisfecho o entusiasmado.

En el grupo de profesores no parecen manifestarse emociones especialmente intensas o extremas en lo que respecta a las emociones positivas o placenteras, ni en relación a las negativas o no placenteras. El profesor se instala entonces en cierta ‘neutralidad emocional’. En todo caso, sí parece haber cierta prevalencia de emociones negativas.

Dentro del estado general experimentado por el profesorado de neutralidad emocional se observan una serie de emociones –tanto positivas como negativas– con cierto predominio sobre el resto. Hay dos tipos de emociones positivas o placenteras que, aunque no son compartidas mayoritariamente por profesores, sí las experimenta un grupo considerable de ellos: emociones relacionadas con estados de felicidad y alegría, y emociones asociadas a altos estados de motivación, interés y satisfacción. Con respecto a las emociones negativas o no placenteras que parecen manifestarse con una intensidad superior a las positivas, destacan aquellas asociadas a estados de abatimiento, como la preocupación, la indignación o el estrés.

En general, se observan diferencias o distancias significativas entre la intensidad de las emociones experimentadas por los alumnos y los profesores. Dichas diferencias entre ambos grupos se observan especialmente en dos situaciones: a la hora de posicionarse a lo largo de un *continuum* emocional –en la que los alumnos tienden a identificarse con el

espectro más positivo, mientras que los profesores se sitúan en estados emocionalmente más neutros, y a la hora de expresar su grado de identificación con emociones negativas o no placenteras –en la que los alumnos manifiestan una ausencia casi total (o presencia bastante reducida) de dicho tipo de emociones–, mientras que los profesores las padecen, si bien no de modo intenso, al menos de manera bastante más acusada que los alumnos.

Lo anterior discrepa con estudios previos en los que no se encuentran diferencias a lo largo del ciclo vital entre personas de grupos de edad diferente (Alcalá, Camacho & Giner, 2007), pero que coincide con el estudio de Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez (2006) donde las personas mayores y de mediana edad informaron experimentar menor satisfacción con sus vidas que los jóvenes. Dicho estudio obtuvo evidencias que muestran que la edad se asocia con una insatisfacción del adulto con respecto a su pasado. De manera más concreta, las diferencias observadas entre ambos grupos se centran en estados que podrían denominarse como de abatimiento, asociados a estrés, preocupación, inseguridad, ansiedad o desánimo.

Finalmente, es posible decir que no se observan diferencias entre ambos grupos en cuanto a emociones positivas, pues se evidencia una intensidad mucho más similar entre emociones de alumnos y profesores.

A la luz de los hallazgos cabe resaltar la importancia de diseñar programas de educación emocional en la asignatura de educación física y utilizar estrategias didácticas para guiar los aprendizajes en el dominio afectivo y comprobar sus logros y resultados, ya que en la actualidad los alumnos están mostrando una alta valoración de la asignatura de educación física, aunque los docentes no parecen en gran medida, favorecer el interés del alumnado por la asignatura (Gil-Madrona, Cuevas, Contreras-Jordán & Diaz, 2012). Como advierten McMillan y May (1979, p. 217), “la personalidad y la conducta del profesor son muy importantes en la formación de actitudes de los alumnos”.

Por otra parte, se hace pertinente plantear programas en la formación continua de los maestros de educación física que se centren en el desarrollo de

las competencias socio-emocionales que más desfavorecidas aparecen en el estudio (González-Martí, Contreras-Jordán & Gil-Madrona, 2014). También es clave seguir el paradigma de aprendizaje desarrollado por Bandura que propone el *aprendizaje vicario* o *aprendizaje social* que tiene lugar observando a los otros, en el que se aprenden nuevas conductas siguiendo los modelos vistos en otras personas con las que se identifica el que aprende.

## Referencias

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género: un estudio con la Panas-X. *Psicothema*, 18, 166-171.
- Alcalá, V., Camacho, M., & Giner, J. (2007). Afectos y depresión en la tercera edad. *Psicothema*, 19, 49-56.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and sports in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(supl.), 13-25.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(11), 54-62.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2005). The impact of emotional and social intelligence on performance. En Druskat, V., Sala, F., & Mount, G. (Eds.). *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bhullar, N., Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2012). Associations of individualistic-collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165-175.

- Bisquerra A, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personal and Social Psychological Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brasseur, S., & Gregoire, J. (2011). L'intelligence émotionnelle-Trait chez les adolescents á haut potentiel: Spécificités et liens avec la réussite scolaire et les compétences sociales. *Enfance*, 62(1), 59-76.
- Carstensen, L. L. (2007). Growing Old or Living Long: Take your Pick. *Issues in Science and Technology*, 23(2), 41-50. Recuperado de <http://issues.org/23-2/carstensen/>
- Chan, D. W. (2005). Self-perceived creativity, family hardiness, and emotional intelligence of Chinese gifted students in Hong Kong. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 47-56.
- Chen, A., & Ennis, C. D. (2004). Goals, interests, and learning in physical education. *The Journal of Educational Research*, 97, 329-338.
- Chinn, S., & Rona, R. J. (2001). Prevalence and Trends in Overweight and Obesity in Three Cross-Sectional Studies of British Children, 1974-94. *British Medical Journal*, 322, 24-26.
- Ciarrochi, J., Forgas, J., & Mayer, J. (2001). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. Philadelphia: Psychology Press.
- Eisner, E. W. (1997). Educational objectives-help or hindrance? En Flinders, D. J., & Thornton, S. J. (Eds.). *The curriculum studies reader* (pp. 69-75). London: Routledge.
- Elias, M., Hunter, L., & Kress, J. (2001). Emotional Intelligence and Education. En Ciarrochi, J., Forgas, J., & Mayer, J. (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life: A Scientific Inquiry*. (pp. 133-149). Philadelphia: Psychology Press.
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-10.
- Farosn A. S., & Shehu, J. (2008). Minding the Affective Domain: An Exploratory Study of Physical Education Orientation of Junior Secondary School Students in Botswana. *IJPE*, (3)8, 131-138.
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 309-339.
- Fredrickson, B. L. (2001). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: Editorial Promoción Popular Cristiana.
- Gardner, H. (2005). Multiple lenses on the mind. Conferencia Expo Gestión. Bogotá. Recuperado de <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/multiple-lenses-on-the-mind2.pdf>
- Gil Madrona, P., & Contreras-Jordán, O. (2003) Interés y valoración del área de Educación Física por padres y alumnos en la enseñanza obligatoria. *Revista de Educación*, (332), 255-283.
- Gil Madrona, P., & Díaz Suarez, A. (2012) Dominio afectivo de los alumnos de 6º curso de primaria hacia la asignatura de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 109-117.
- Gil Madrona, P., Cuevas Campos, R., Contreras-Jordán, O. R., & Díaz Suarez, A. (2012). Educación Física y hábitos de vida activa: percepciones de los adolescentes y relación con el abandono deportivo. *Aula Abierta*, 40(3), 67-82.
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Gómez, A., Gaviria, E., & Fernández, I. (2006). *Psicología Social*. Madrid: Sanz y Torres.
- González-Martí, I., Contreras-Jordán, O., & Gil Madrona, P. (2014). Percepción de la competencia emocional en las clases de Educación Física en Educación Primaria. *Multiarea*, (3), 339-349.
- Hastie, P., & Cutner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid sport education-teaching games for un-

- dertending unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hellison, D. (2003). Teaching responsibility through physical activity. Champaign, IL: Human Kinestics.
- Krathwohl, D., Bloom, B., & Masia, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbooh II: Affective domain*. New York: David Mckay.
- Labouvie-Vief, G., & Márquez, M. G. (2004). Dynamic integration: Affect optimization and differentiation in development. En D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.) *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (pp. 237-272). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marchesi, A., & Hernández, C. (Coords.) (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- McMabon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a pre-service teacher. *Europeam Physical Education Review*, 13(2), 229-246.
- McMillan, J. H., & May, M. J. (1979). A study of factors influencing attitudes toward science of junior high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 16, 217-222.
- Metzler, M. W. (2000). *Instructional models for physical education*. Allyn and Bacon: Boston.
- Molero, D., & Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia Emocional Autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 6, 47-61.
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación, construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Comillas.
- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., & Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica*. Madrid: La Muralla.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perry, A. (2013). Presentación. En Gil Madrona, P. (Coord.) (2013). *Desarrollo curricular de la Educación Física en la Educación Infantil* (pp.). Madrid: Piramide, Grupo Anaya.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Scrabis-Fletcher, K., & Silverman, S. (2010). Perception of competence in middle school physical education: instrument development and Validation. *Reserach Quarterly for Exercise and Sport*, 81(1), 52-61.
- Tugade M. M., & Fredrickson, B. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Valls, F. (2007). Inteligencia emocional y asesoramiento vocacional y profesional: usos y abusos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 5(1), 69-81.
- Van Acker, R., Carrerio da Costa, F., Bourdeaudhuij de, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010). Sex equity and physical activity levels in coeducational physical education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 159-173.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2009). Effects of Fair Play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 285-310.
- Vivas Gracia, M.; Chacón Corzo, M.A., & Chacón García, E. (2010). Competencias socio-emocionales auto percibidas por los futuros docentes. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (48), 137-146.
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: Physical education for the new millennium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.

- Zach, S., Zeev, A., Dunsky, A. Goldbourt, U., Shimony, T., Goldsmith R., & Netz, Y. (2013). Perceived body size versus healthy body size and physical activity among adolescents – Results of a national survey. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 723-731. <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2013.771382>.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.

