

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2022/2023

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Implicación de los juegos competitivos en las clases
de Educación Física en el bienestar emocional y
psicológico del alumnado

Implication of competitive games in Physical
Education classes on the emotional and psychological
well-being of students

Autor/a: Pablo Rodríguez Fernández
Director/a: Oliver Ramos Álvarez
Fecha: 21/06/2023

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 Salud mental en niños y adolescentes.....	3
1.2 La competencia emocional y la salud mental.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
2.1 Importancia de las emociones en el desarrollo de actividad física.....	6
2.2 Incidencia de la actividad física, los juegos y la Educación Física en la inteligencia emocional y la salud mental.....	6
2.3 Educación emocional y salud mental en la legislación educativa.....	8
3. MARCO TEÓRICO.....	9
3.1 Las emociones.....	9
3.2 Conceptualización de juegos con competición y sin competición.....	10
3.3 Estudios previos.....	10
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	11
5. METODOLOGÍA.....	12
5.1 Diseño metodológico.....	12
5.2 Muestra.....	12
5.3 Instrumentos de recogida de información.....	13
5.4 Análisis de datos.....	14
6. RESULTADOS.....	15
7. DISCUSIÓN.....	28
8. CONCLUSIONES.....	30
9. BIBLIOGRAFÍA.....	31
9.1 ANEXOS.....	41

RESUMEN

La salud mental es un aspecto sobre el que están apareciendo problemas de forma creciente. Por ello, en el contexto educativo, la Educación Física debe ser un pilar y debe encaminarse a trabajar la educación emocional. El objetivo de este estudio es determinar si introducir el factor competitivo en los juegos de Educación Física tiene efecto sobre la intensidad emocional de los alumnos. Participaron 46 alumnos pertenecientes a dos grupos distintos de un colegio de Educación Primaria de Cantabria con edades de entre 10 y 12 años. Se realizó una situación de aprendizaje de Baloncesto con un total de 14 juegos, en la que el grupo experimental practicó juegos competitivos y el grupo de control realizó juegos no competitivos. Los instrumentos que se utilizaron fueron el cuestionario GES-C y un cuestionario sociodemográfico. Como resultado se comprobó que los juegos no competitivos generaban más intensidad en las emociones positivas y los juegos competitivos en las emociones negativas.

Palabras clave: Educación Física, emociones, juegos, competición, educación emocional.

Mental health is an aspect on wich problems are increasingly appearing. Therefore, in the education context, Physical Education must be a pillar and aimed at working on emotional education. The objective of this study is to determinate if introduce the competitive factor in Physical Education games has an effect on the emotional intensity of students. A total of 46 students belonging to two distinct groups from a Primary Education school in Cantabria aged between 10 and 12 years participated. A basketball learning situation was carried out with a total of 14 games, in wich the experimental group played competitive games and the control group played non-competitive games. The instruments used were the GES-C questionnaire and a sociodemographic questionnaire. As a resoult, it was found that non-competitive games generated more intensity in positive emotions and competitive games generated more intensity in negative emotions.

Keywords: Physical Education, emotions, games, competition, emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que en los últimos años están surgiendo nuevos proyectos educativos que buscan el desarrollo integral de los alumnos y con los que se pueda trabajar la educación emocional, actualmente en las escuelas de España sigue predominando un modelo de escuela basado en la transmisión y adquisición de contenidos académicos (Granados & Sánchez, 2020). La educación emocional es esencial para proporcionar un desarrollo integral de los alumnos y se deberían llevar a cabo prácticas educativas en las que se apueste por educar a los alumnos en el manejo de emociones (Granados & Sánchez, 2020).

El término de educación emocional se está comenzando a trabajar con más profundidad a la par que se obtiene más conocimiento acerca de sus beneficios a partir de la investigación educativa (Granados & Sánchez, 2020). Por ello, desde el ámbito de la Educación Física se debe apostar por implementar enseñanzas que ayuden a los alumnos a adquirir competencias emocionales, dado que la clase de Educación Física constituye un contexto privilegiado para ello.

1.1 Salud mental en niños y adolescentes

Para trabajar correctamente la educación emocional en la etapa de Educación Primaria, se debe tomar conciencia de cómo se encuentra la cuestión de la salud mental de los niños y adolescentes. En primer lugar, es necesario entender este concepto. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2004) define salud mental como: “un estado de bienestar en el cual el individuo se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente y es capaz de hacer una contribución a la sociedad” (p.14).

En segundo lugar, es importante conocer los datos que existen acerca de la salud mental de los niños. Un artículo publicado por la OMS (2021) llamado “Salud mental del adolescente”, indica que uno de cada siete niños y adolescentes de entre 10 y 19 años, a nivel mundial, sufre algún tipo de trastorno mental, siendo la depresión, la ansiedad y los trastornos del comportamiento los

más frecuentes. Aparte de estos datos, en el artículo se afirma que los adolescentes que padecen este tipo de trastornos suelen estar más expuestos a vivir situaciones de exclusión social, discriminación, problemas educativos y problemas de salud física, entre otras complicaciones. Añadido a esto, en España no existe la especialidad de Psiquiatría del Niño y Adolescente, que se encuentra en todos los países de la Unión Europea a excepción de nuestro país y Bulgaria (González López et al., 2019).

Por último, es importante ser conscientes de qué se puede hacer para mejorar la salud mental de los alumnos. La OMS (2021) afirma que algunos hábitos clave para prevenir este tipo de problemas son realizar actividad física de forma regular y enfrentarse a situaciones en las que se deban resolver problemas y aprender a gestionar emociones. Hábitos y competencias que se adquieren a través de la Educación Física.

1.2 La competencia emocional y la salud mental

La competencia emocional se puede entender como toda una serie de habilidades y conocimientos que nos sirven para adquirir consciencia, comprender, expresar y regular correctamente los fenómenos sociales (Martínez, 2019). Hay autores (Bisquerra y Hernández, 2017) que agrupan la competencia emocional en cinco dimensiones clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar (Martínez, 2019).

Desarrollar la competencia emocional resulta muy importante desde la infancia, dado que en la adolescencia va a tener una importancia crucial. La adolescencia es una etapa de cambios y transformaciones, tanto físicas como cognitivas. Las competencias emocionales favorecen el desarrollo adecuado de los adolescentes en el plano relacional, ayudando a identificar emociones y a tomar conciencia sobre las mismas, además de permitir regular emociones propias y los demás (Schoeps et al., 2019). En consecuencia, trabajar la competencia emocional durante la infancia tendrá repercusiones positivas durante el desarrollo en la adolescencia.

Las competencias emocionales se basan en el concepto de inteligencia emocional. Esta es entendida como un tipo de inteligencia que parte de la toma de conciencia, la expresión y la gestión y regulación de las emociones para adaptarse a la vida, ayudando a las personas a resolver problemas y favoreciendo la adaptación al medio en el que se desenvuelve (Martínez, 2019). El trabajo y adquisición de las competencias emocionales es importante para el desarrollo de los individuos. Educar para el desarrollo de estas competencias favorece el bienestar personal y social de los estudiantes (Simeón-Aguirre et al., 2021).

En sintonía con lo expuesto anteriormente, algunos estudios (Cejudo et al., 2016; Jiménez, 2022; Leo, et al., 2019; Macaya et al., 2018; Márquez-Cervantes & Gaeta, 2018; Millán-Franco et al., 2021) indican que las personas que tienen un mayor nivel de competencia emocional, tienden a tener una mejor salud mental y suelen presentar menos síntomas de depresión, ansiedad, estrés y otros síntomas emocionales similares que determinan la salud mental y bienestar de las personas. Además, algunos de estos estudios afirman que existen correlaciones positivas entre mejora de la competencia emocional y mejora de la salud mental.

En conclusión, la educación emocional y el desarrollo de competencias emocionales es esencial para la mejora de la salud mental de las personas y, por lo tanto, de los niños y niñas. De este modo, desde la Educación Física se deben desarrollar estas competencias y trabajar para que la salud del alumnado sea la más óptima. Para ello, es importante ser conscientes del efecto que tienen los juegos sobre las emociones de los niños y las niñas. Al igual que es necesario saber cómo afecta emocionalmente al alumnado la competición deportiva en el contexto lúdico de Educación Física.

2. JUSTIFICACIÓN

A través de este proyecto se pretende dar importancia a la salud mental dentro del ámbito de la Educación Física en Primaria en base al desarrollo de competencias emocionales. Para ello, es fundamental conocer la relevancia que tienen las emociones en el desarrollo de actividad física, además de cómo interviene la Educación Física en el desarrollo emocional de los alumnos.

2.1 Importancia de las emociones en el desarrollo de actividad física

Según los datos que aporta la OMS (2022) en “*Informe sobre la situación mundial de la actividad física en 2022*”, el 81% de los adolescentes a nivel mundial no lograron tener el nivel de actividad física que se recomienda. Dentro del ámbito escolar, según el estudio realizado por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN, 2020) el 25% de las niñas y el 23% de los niños se les considera sedentarios. Además, se expone que existe una prevalencia de sobrepeso del 23,3% y del 17,3% de obesidad. Estos datos reflejan la necesidad de promover la práctica de actividad física desde las escuelas.

Lograr que los alumnos adquieran el hábito de practicar actividad física de manera regular, es uno de los objetivos fundamentales de la Educación Física. Para lograrlo, se debe atender a las emociones de los alumnos, dado que va a ser un factor determinante de su motivación a la hora de realizar actividad física (Trigueros-Ramos et al., 2019; Vaquero-Solís et al, 2020).

En esta línea, varios estudios (Alemany et al., 2021; Baños et al., 2019; Castañeda et al., 2018; Moreno-Murcia et al., 2019; Muñoz et al., 2019; Tárrega et al., 2018; Trigueros-Ramos et al., 2019) afirman que la satisfacción y diversión en la práctica de actividad física, y más concretamente en las clases de Educación Física, son una de las principales razones que permiten desarrollar en los estudiantes una motivación autodeterminada hacia la práctica de actividad física o hacia su intención de practicarla en un futuro. Por lo tanto, queda clara la importancia de proporcionar experiencias emocionales positivas a los alumnos en las clases de Educación Física, con la finalidad de que los alumnos logren crear hábitos de práctica de actividad física.

2.2 Incidencia de la actividad física, los juegos y la Educación Física en la inteligencia emocional y la salud mental

La actividad física también guarda relación con la inteligencia emocional y salud mental de las personas. La práctica actividad física contribuye al fortalecimiento

de emociones positivas y la gestión de emociones negativas. Mediante la práctica de actividad física, el organismo segrega hormonas que nos hacen sentir mejor, más felices, con buen ánimo y ayuda a nuestro bienestar (Sáenz-López, 2019). Asimismo, realizar ejercicio contribuye positivamente a la gestión de emociones negativas, ayudando a controlar los enfados, reduciendo la excitación causada por la ira y contribuye a reducir el estrés (Sáenz-López, 2019). Por lo tanto, se puede afirmar que realizar actividad física ayuda a mejorar el bienestar y salud mental de niños y adolescentes.

Por otra parte, las personas que realizan actividad física regularmente muestran tener una mejor inteligencia emocional, obteniendo niveles más altos en las dimensiones que la componen (Angarita-Ortiz et al., 2020; Galdón et al., 2021; Puertas-Molero et al., 2017). De esta forma, llevar a cabo ejercicio físico diario permite alcanzar un adecuado desarrollo emocional.

Dentro del ámbito escolar, la Educación Física y los juegos son el máximo exponente de la actividad física y, por lo tanto, se presentan como elementos idóneos para el desarrollo emocional y la promoción de la salud mental entre los discentes. El estudio realizado por Kliziene et al., (2021) demuestra que, con una adecuada programación de la enseñanza de Educación Física, la ansiedad de los alumnos disminuye y aumenta su bienestar y salud mental. De igual modo, Constantino y Espada (2021) demostraron que a través de una unidad didáctica en la que se trabajan las emociones en Educación Física se puede mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes. La clase de Educación Física, debido a sus características que la diferencian de otras áreas, conforma un contexto idóneo para el desarrollo de competencias emocionales y la mejora de la salud mental (Gutiérrez & Ibáñez, 2017; Arufe et al., 2021).

De este modo, teniendo en cuenta que el juego es la principal herramienta didáctica de la Educación Física, se puede afirmar que la inteligencia emocional es un elemento que se manifiesta en los juegos (Crispín, 2019). El juego para los niños es una necesidad y se realiza por placer, provocando una mejora en el bienestar de los más pequeños. Es un medio que posibilita a los niños expresar sus emociones y regularlas durante la práctica, contribuyendo a su desarrollo

emocional y mejorando la inteligencia emocional (Andrade, 2020). En adición, existen teorías del juego, como la teoría psicoanalítica de Freud o la teoría de la derivación por ficción Claparède, que afirman que el juego contribuye al desarrollo emocional de los niños (Gallardo & Gallardo, 2018).

2.3 Educación emocional y salud mental en la legislación educativa

La salud mental es un concepto que se ha implantado en la nueva legislación educativa. Concretamente, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, recoge la salud mental dentro del bloque del primer bloque de saberes básicos del área de Educación Física: “Vida activa y saludable”. En él se recoge que a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria los alumnos deben desarrollar un autoconcepto sano, conocer su propio cuerpo y conocer todas sus fortalezas y debilidades en diferentes ámbitos. También se hace hincapié en el respeto al cuerpo y las capacidades de sus compañeros.

Por otro lado, el mismo Real Decreto hace referencia a la educación emocional en sus principios básicos, exponiendo lo siguiente: “Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores” (p. 24389). Añadido a esto, en el área de Educación en Valores Cívicos y Éticos se especifica que la educación emocional es necesaria para formar personas equilibradas y con capacidades suficientes para relacionarse de forma adecuada. Con este fin, se indica que es imprescindible que los alumnos desarrollen competencias emocionales que les permitan identificar, gestionar y expresar sus emociones. Por último, se explica que las vivencias emocionales se pueden dar en diferentes contextos y se pueden expresar a través de distintos lenguajes, permitiendo trabajar la educación emocional a través de distintas estrategias y dinámicas que permitan la reflexión y el conocimiento autónomo.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, definiremos una serie de conceptos que son clave para comprender esta investigación y revisaremos las evidencias respecto al tema de estudio de los últimos años.

3.1 Las emociones

El concepto de emoción ha sido descrito por diferentes autores y es un concepto abstracto y complejo de acotar. Sin embargo, Bisquerra (2006) elaboró una definición que permite comprender correctamente el concepto de emoción: “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.61).

Añadido a esto, también explica cómo es el proceso de vivencia emocional, que es importante entenderlo para comprender cómo actúan las emociones en las personas (Bisquerra, 2006). Para experimentar una emoción, en primer lugar, debe haber un evento o suceso que actúa sobre un objetivo personal. Este evento será evaluado al instante por la persona, determinando si es negativo o positivo, además de esclarecer vías y recursos para poder afrontarlo. Posteriormente, se producen una serie de cambios fisiológicos fruto de esa valoración, que puede derivar en la expresión de la emoción que se esté experimentando. Finalmente, se produce una predisposición para la acción, de modo que se afronte el evento.

Por otro lado, las emociones se pueden clasificar como positivas o negativas (Bisquerra, 2006). Las emociones positivas son aquellas que provocan placer y bienestar al sujeto, como fruto de una evaluación favorable sobre la consecución de una meta. Mientras tanto, las emociones negativas son molestas y no son agradables. Surgen gracias a una evaluación negativa en relación a la consecución de una meta, ante una amenaza o una pérdida. En su clasificación, Bisquerra (2006) recoge como emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad. Por el contrario, en términos de emociones negativas recoge: ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y aversión.

3.2 Conceptualización de juegos con competición y sin competición

Para llevar a cabo este estudio, se deben tener claros que los conceptos juego con competición y juego sin competición. En primer lugar, los juegos con competición son aquellos en los que existen ganadores y perdedores al término del mismo. Es decir, en los que existe un resultado final que clasifica a los jugadores según su victoria o fracaso en el juego (Durán et al., 2015; Miralles et al., 2017; Lavega et al., 2013). Entre las formas de determinar un resultado final en los juegos nos encontramos con: sistemas de clasificación, límite de tiempo, límite de puntuación y puntuación y tiempo límite (Muñoz-Arroyave et al., 2020)

Por otro lado, los juegos que sin competición son aquellos en los que no existe la dicotomía de ganadores y perdedores al finalizar la acción y, en consecuencia, el juego no está condicionado por el resultado final (Alonso et al., 2013; Gea et al., 2016; Lavega-Burgués et al., 2020). De este modo, los juegos sin competición pueden ser: aquellos en los que todos los jugadores ganen o todos pierdan, aquellos en los que existan cambios de roles y los juegos puramente cooperativos (Cáceres et al., 1995).

3.3 Estudios previos

Las emociones en los juegos competitivos y no competitivos es una cuestión que ya ha sido estudiada con anterioridad. Antes de conocer los resultados de este estudio, es importante informarse de los resultados obtenidos en estos estudios previos. Tener en cuenta los resultados alcanzados en otras investigaciones ayudará a comprender e interpretar de una forma más acertada este estudio.

Existen estudios que se han centrado en observar las diferencias emocionales que generan los juegos competitivos y los juegos no competitivos. De este modo, se ha podido observar que los juegos competitivos generan más intensidad en emociones negativas en los alumnos, mientras que los juegos no competitivos generan más intensidad en las emociones negativas, a pesar de que las diferencias no sean significativas en la mayoría de ellos (Alcaraz, 2021; Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Falcón, 2020; Duran & Costes, 2018). De forma similar, el estudio de Founaud & González-Audicana (2020) demostró que en los juegos de

oposición la intensidad de las emociones negativas era mayor, mientras que en los juegos cooperativos la intensidad de las emociones positivas era superior. Finalmente, en relación a la comparativa de las dos tipologías de juego, Muñoz-Arroyave et al. (2020) observaron que los juegos sin competición causaban mayor intensidad en las emociones positivas que los juegos con competición. Complementando lo expuesto en el anterior estudio, Álvarez-Ibáñez & Fernández-Hawrylak (2022) demostraron que los juegos competitivos provocaban una mayor vivencia de emociones negativas.

También, existen estudios que se han centrado en analizar la intensidad emocional que generan los juegos con competición. Dichos estudios afirman que los juegos competitivos acentúan la intensidad de la vivencia emocional de los alumnos, tanto de las emociones positivas como de las negativas, siendo las positivas más intensas cuando se logra una victoria y siendo las negativas más intensas cuando se sufre una derrota (Founaud & Santolaya, 2018; Martínez-Martínez & Valero-Valenzuela, 2019). Asimismo, los juegos con competición individuales las emociones positivas se manifiestan con mayor intensidad que en los juegos competitivos grupales.

En otro sentido, Alonso et al. (2019) llevó a cabo una unidad didáctica en la que se trabajaron las situaciones motrices expresivas y juegos cooperativos. A partir de esta unidad didáctica, observó que la intensidad de las emociones positivas a lo largo de su desarrollo fue más elevada que la intensidad de las emociones negativas.

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El estudio tiene como objetivo principal analizar si el factor competitivo en los juegos de Educación Física tiene efecto sobre la intensidad emocional de los alumnos. Al mismo tiempo, se pretende dar una solución a la siguiente hipótesis, que ha sido elaborada a partir del análisis de los estudios previos: “Introducir el factor competitivo en los juegos de Educación Física en Educación Primaria provoca que el alumnado experimente emociones negativas con mayor intensidad en comparación con los juegos no competitivos, que generan más intensidad en las emociones positivas”.

En relación a este objetivo, y tras la revisión de la literatura científica y los últimos estudios sobre esta cuestión, se han establecido otra serie de objetivos específicos:

1. Determinar si los juegos competitivos acentúan la intensidad de la vivencia de emociones negativas.
2. Observar si los juegos no competitivos acentúan la intensidad de la vivencia de emociones positivas.
3. Investigar si en los juegos competitivos los alumnos que alcanzan la victoria experimentan emociones positivas más intensas y los que sufren la derrota vivencian emociones negativas más intensamente.
4. Analizar si existe alguna correlación entre las vivencias emocionales de los alumnos y sus metas de logro en las clases de Educación Física.
5. Conocer si existen diferencias en la intensidad de los dos tipos de emociones, en función del tipo de juego, sexo, la habilidad motriz y la capacidad física predominante en los juegos.

5. METODOLOGÍA

5.1 Diseño metodológico

Se empleó un diseño cuasiexperimental, en el que se utilizaron dos grupos que estaban establecidos previamente. Asimismo, se modificó exclusivamente la variable independiente “competición” para observar si tenía algún efecto sobre la variable dependiente “vivencia emocional”. La investigación se llevó a cabo durante seis sesiones de Educación Física en las que se puso en práctica una situación de aprendizaje de baloncesto. De este modo, ambos grupos trabajaron las mismas habilidades motrices específicas durante el mismo periodo de tiempo, pero el grupo de control practicó juegos no competitivos y el grupo experimental juegos competitivos. (Hernández et al., 2014; McMillan & Schumacher, 2005)

5.2 Muestra

La muestra seleccionada se trata de una muestra no probabilística (Hernández et al., 2014), extraída de un centro de Educación Primaria de la ciudad de

Torrelavega, Cantabria. El colegio cuenta con una línea en los cursos del tercer ciclo, por lo que se ha decidido seleccionar los grupos de 5º y 6º de Primaria. El tamaño de la muestra es de 46 alumnos de edades entre 10 y 12 años ($M = 10,87$, $SD = 0.75$). Del total de alumnos, había 26 niñas (57%) y 20 niños (43%). Todos los alumnos presentaban unas características similares tanto en edad, capacidades cognitivas, motrices, etc. La elección del grupo de control y del grupo experimental fue totalmente aleatoria, sin tener en cuenta las características de los grupos. El grupo de 5º de Primaria fue elegido como grupo experimental ($N = 22$), mientras que el grupo de 6º de Primaria se estableció como grupo de control ($N = 22$). La participación de los alumnos fue voluntaria. Todos ellos entregaron el consentimiento informado antes de dar comienzo en estudio, que cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Cantabria número 000103.

5.3 Instrumentos de recogida de información

Como instrumentos se utilizó el cuestionario Games and Emotions Scale for Children (Alcaraz-Muñoz et al., 2022), que es una versión validada y es una adaptación para niños, entre 8 y 12 años, del cuestionario Games and Emotions Scale (Lavega-Burgués et al., 2018). El cuestionario consta de dos partes. La primera parte es de carácter cuantitativo. Con ella se busca recoger información acerca de la intensidad con la que se vivencian las emociones positivas y negativas tras la realización de un juego. Las emociones positivas que aparecen son: alegría, humor, felicidad y afecto. Las emociones negativas que se señalan son: rechazo, ira, vergüenza, miedo y tristeza. Para valorar la intensidad, se adaptó una escala Likert con puntuaciones de 0 a 5, añadiendo símbolos gráficos con representaciones de expresiones faciales asociadas a una puntuación de 0 a 5 y a cada una de las emociones. La segunda parte es cualitativa. Se pide señalar qué emoción se ha experimentado con mayor intensidad y explicar el porqué. Además, se solicita que se dibuje la parte del juego que más le ha llamado la atención al participante.

Para comenzar, se decidió realizar un primer cuestionario de prueba en la primera sesión. Se explicó en qué consistía el cuestionario, se realizó un juego

y se completó un primer cuestionario que no se tuvo en cuenta, con el objetivo de que los alumnos se adaptaran al cuestionario. Posteriormente, los cuestionarios se entregaron a los alumnos tras la realización de cada uno de los juegos que componían la situación de aprendizaje de baloncesto.

También se utilizó el Cuestionario 3x2 (Méndez-Giménez et al., 2014). Este cuestionario sirve para estudiar las metas de logro de los alumnos. Consta de una serie de afirmaciones acerca de las posibles metas que puede tener un alumnado. De este modo, se pide que se marque el grado de acuerdo del alumno con cada una de las afirmaciones, a través de una escala Likert con puntuaciones desde 1 (nada cierto para mí) hasta 5 (totalmente cierto para mí). Todas las afirmaciones se encuentran clasificadas dentro de seis tipos de metas de logro distintas, que se han establecido a partir de cruzar tres criterios para definir una competencia (tarea, yo y otro) y las dos formas en las que se puede valorar la competencia (aproximación-avoidance). Este cuestionario se completó al inicio de la situación de aprendizaje. Se comprobó su consistencia interna a través de la prueba Alfa de Cronbach y los resultados fueron buenos ($\alpha = 0.86$).

Finalmente, se utilizó un cuestionario de carácter sociodemográfico (Anexo I) que se elaboró personalmente. Este cuestionario fue entregado a las familias para extraer información que pudiera complementar los resultados obtenidos en los otros cuestionarios.

5.4 Análisis de datos

Para analizar todos los datos recabados, se utilizó el programa Microsoft Excel® en la versión de 2016. Se comenzó creando una base de datos, sobre la que se realizaron diferentes pruebas de normalidad mediante la prueba Shapiro Wilk, que sirve para determinar la normalidad de la distribución de los datos de una muestra de menos de 50 sujetos ($N=46$). En función de si la distribución de los datos era normal ($p > 0.05$) o no era normal ($p < 0.05$), se realizaron pruebas paramétricas o no paramétricas, con el objetivo de determinar si existían diferencias significativas entre las medias las diferentes variables a estudiar. Concretamente se llevaron a cabo la prueba U de Mann-Whitney para muestras

con distribución no normal y la prueba t de Student para muestras con distribución normal.

6. RESULTADOS

Se comenzó analizando las emociones negativas y positivas que experimentaron los alumnos. En primer lugar, se comparó la intensidad emocional en de las emociones positivas y negativas en el global de los juegos. Se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de emociones ($p < 0.001$), siendo significativamente de mayor intensidad las emociones positivas ($M = 3.17$, $SD = 0.73$, $p = .618$) que las emociones negativas ($M = 1.16$, $SD = 0.20$, $p < .001$) (Figura 1).

Figura 1.

Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en el total de juegos.



Posteriormente, se realizó el mismo análisis comparativo, pero atendiendo a diferentes variables. Para ello, se calculó la muestra, la media y la desviación estándar. Aparte, se realizó la prueba Shapiro Wilk para saber si los datos se ajustaban a la curva normal ($p > 0.05$) (Tabla 1).

Tabla 1.

Estadísticos de la intensidad vivenciada en las emociones positivas y negativas con respecto a las diferentes variables a analizar.

			N	M	SD	Sig.
Tipo de juego	Con competición	Emociones positivas	22	3.10	0.85	.521
		Emociones negativas	22	1.11	0.18	.001
	Sin competición	Emociones positivas	24	3.23	0.60	.430
		Emociones negativas	24	1.09	0.21	<.001
Sexo	Masculino	Emociones positivas	20	3.31	0.77	.429
		Emociones negativas	20	1.11	0.15	<.001
	Femenino	Emociones positivas	26	3.06	0.69	.829
		Emociones negativas	26	1.20	0.22	<.001
Habilidad motriz predominante	Botar	Emociones positivas	46	3.40	1.02	.144
		Emociones negativas	46	1.28	0.36	<.001
	Pasar	Emociones positivas	46	3.32	0.87	.314
		Emociones negativas	46	1.12	0.25	<.001
	Tirar	Emociones positivas	46	3.16	0.88	.219
		Emociones negativas	46	1.15	0.29	<.001
	Combinación de HHMM	Emociones positivas	46	3.04	0.83	.341
		Emociones negativas	46	1.12	0.20	<.001
Capacidad física básica predominantes	Fuerza	Emociones positivas	46	3.20	0.82	.803
		Emociones negativas	46	1.16	0.29	<.001
	Resistencia	Emociones positivas	46	3.31	0.83	.355
		Emociones negativas	46	1.18	0.30	<.001
	Velocidad	Emociones positivas	46	3.06	0.80	.991
		Emociones negativas	46	1.14	0.19	<.001

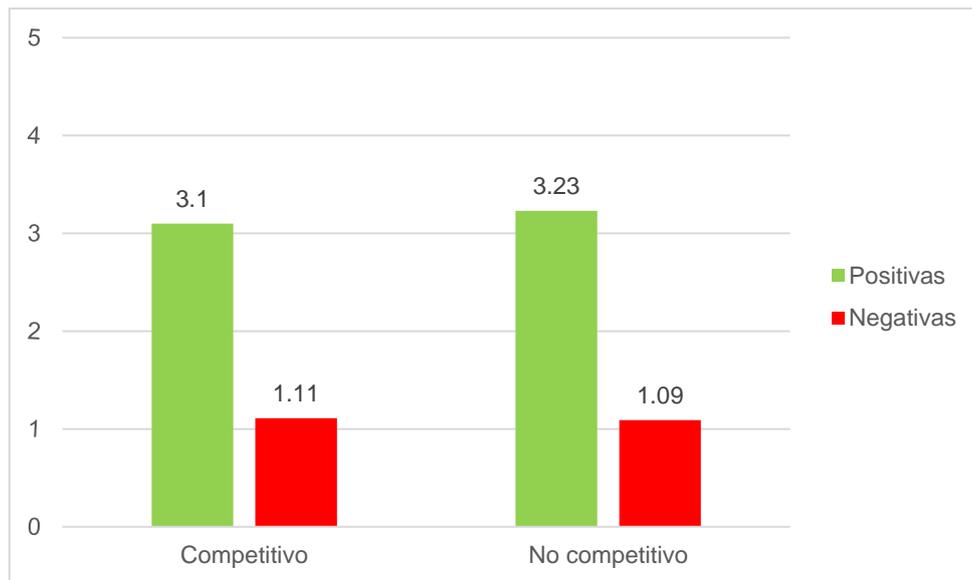
Nota. La prueba Shapiro Wilk es significativa ($p < 0.05$) en todos los factores relacionados con las emociones negativas, por lo que se deberá realizar una prueba no paramétrica en las variables de emociones negativas. En el resto se realizarán pruebas paramétricas.

En la variable tipo de juego no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$) entre los juegos con competición y los juegos sin competición. Las emociones positivas fueron puntuadas con valores más altos en los juegos sin competición ($M = 3.23$, $SD = 0.60$) que los juegos con competición ($M = 3.10$, $SD = 0.85$). Mientras, las emociones negativas fueron más intensas en los juegos con

competición ($M = 1.11$, $SD = 0.18$) en comparación a los juegos sin competición ($M = 1.09$, $SD = 0.21$) (Figura 2).

Figura 2.

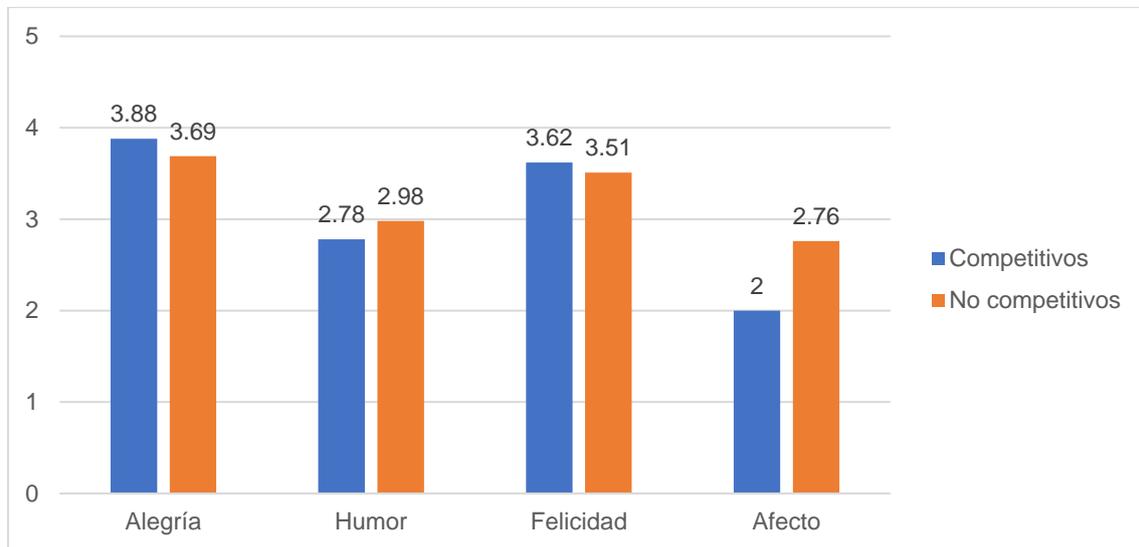
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en los juegos con competición y sin competición.



También se investigó si existían diferencias entre cada una de las nueve emociones que se estudiaron. En cuanto a las emociones positivas, se encontraron diferencias significativas ($p = 0.023$) entre la intensidad en el afecto alcanzada de los competitivos ($M = 2.00$, $SD = 1.27$, $p < .001$) y la obtenida en los juegos no competitivos ($M = 2.76$, $SD = 0.90$, $p = .059$). La alegría se mostró más elevada en los juegos competitivos ($M = 3.88$, $SD = 0.94$, $p = .025$) que en los no competitivos ($M = 3.69$, $SD = 0.64$, $p = .651$). Lo mismo ocurre con la felicidad, que se vivenció con más intensidad en los juegos competitivos ($M = 3.62$, $SD = 0.83$, $p = .253$) en comparación con los no competitivos ($M = 3.51$, $SD = 0.69$, $p = .220$). En cambio, el humor se registró con puntuaciones más altas en los juegos no competitivos ($M = 2.98$, $SD = 0.81$, $p = .578$) que en los competitivos ($M = 2.78$, $SD = 1.10$, $p = .451$) (Figura 3).

Figura 3.

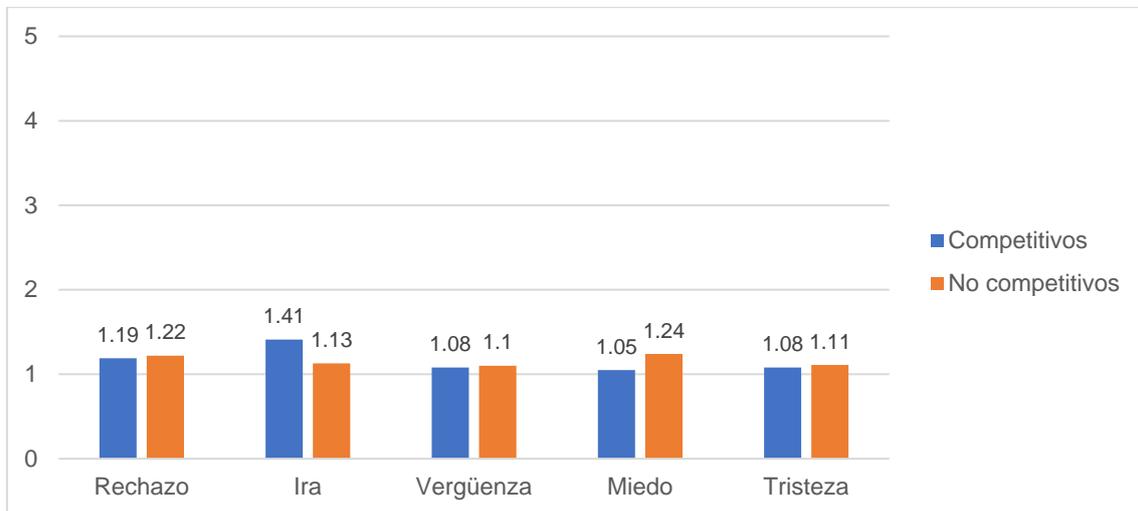
Comparación de la intensidad de las cuatro emociones positivas en los juegos con competición y sin competición.



Respecto a las emociones negativas, se detectaron diferencias significativas ($p = 0.018$) en la ira, manifestándose con mayor intensidad en los juegos competitivos ($M = 1.41$, $SD = 0.42$, $p = .003$) en comparación con los no competitivos ($M = 1.13$, $SD = 0.15$, $p < .001$). También se encontraron diferencias significativas en el miedo ($p = 0.028$), siendo más intenso en los juegos no competitivos ($M = 1.24$, $SD = 0.39$, $p < .001$) que en los competitivos ($M = 1.05$, $SD = 0.12$, $p < .001$). En la emoción rechazo se hallaron puntuaciones superiores en los juegos no competitivos ($M = 1.22$, $SD = 0.26$, $p = .001$), siendo ligeramente inferiores en los competitivos ($M = 1.19$, $SD = 0.26$, $p < .001$). La vergüenza se volvió a experimentar con más intensidad en los juegos no competitivos ($M = 1.10$, $SD = 0.26$, $p < .001$) que en los competitivos ($M = 1.08$, $SD = 0.19$, $p < .001$). Finalmente, la tristeza también fue más intensa en los juegos no competitivos ($M = 1.11$, $SD = 0.23$, $p < .001$) en comparación con los juegos competitivos ($M = 1.08$, $SD = 0.16$, $p < .001$) (Figura 4).

Figura 4.

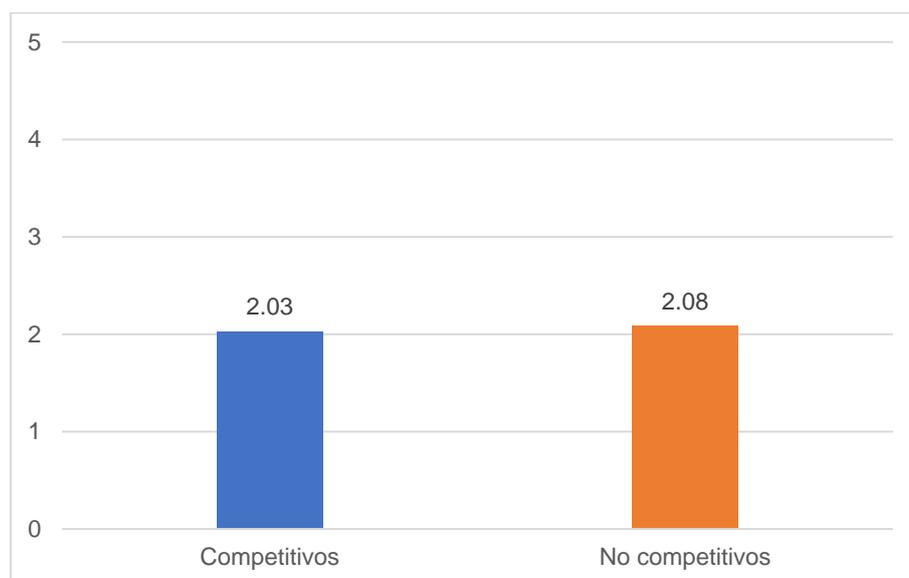
Comparación de la intensidad de las cinco emociones negativas en los juegos con competición y sin competición.



No se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la intensidad emocional de los factor competitivo y no competitivo. Los juegos no competitivos produjeron una mayor intensidad emocional ($M = 2.08$, $SD = 0.32$) en comparación con los juegos no competitivos ($M = 2.03$, $SD = 0.33$) (Figura 5).

Figura 5.

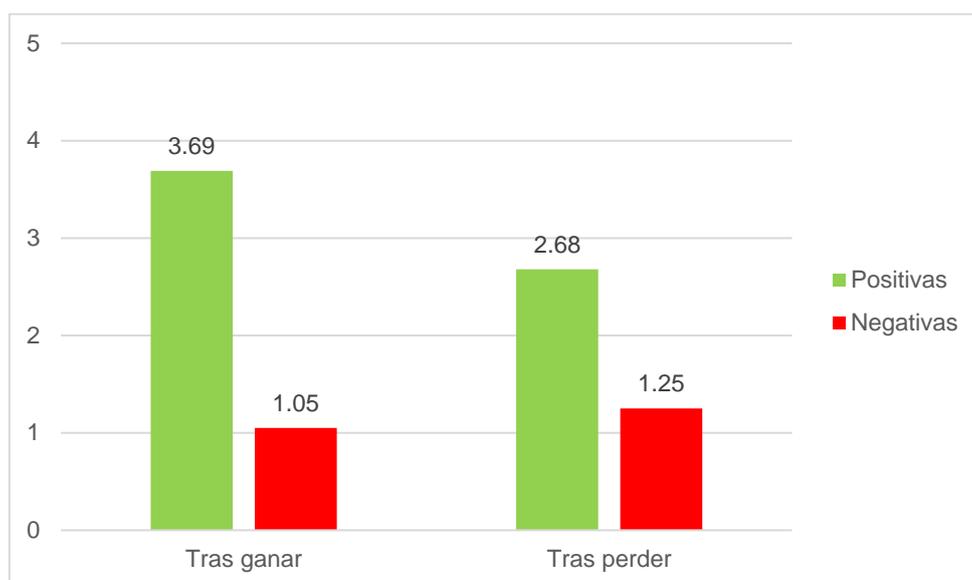
Intensidad emocional según el tipo de juego.



Siguiendo con el análisis de la variable tipo de juego, se estudió cómo fue la intensidad de las emociones negativas y positivas en los juegos competitivos en función de si se ganaba o se perdía. Se observaron diferencias significativas ($p < 0.001$) en las puntuaciones de las emociones positivas, siendo superiores cuando se ganaba ($M = 3.69$, $SD = 0.93$, $p < .001$) que cuando se perdía ($M = 2.68$, $SD = 1.24$, $p < .001$). En la comparación de las emociones negativas también se encontraron diferencias significativas ($p < 0.001$). Las emociones negativas se experimentaron con más intensidad cuando se perdía ($M = 1.25$, $SD = 0.47$, $p < .001$) que cuando se ganaba ($M = 1.05$, $SD = 0.15$, $p < .001$) (Figura 6).

Figura 6.

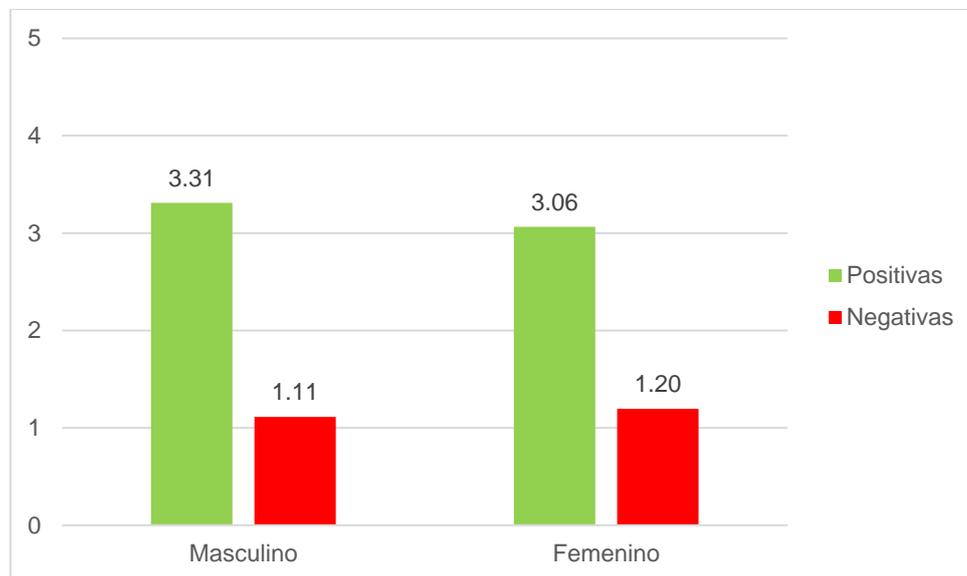
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en los juegos con competición en función de si se ha ganado o se ha perdido.



Con respecto al sexo, no se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$) entre la intensidad de las emociones positivas y negativas de los niños y las niñas. Las emociones positivas se manifestaron con mayor intensidad en los niños ($M = 3.31$, $SD = 0.77$) que en las niñas ($M = 3.06$, $SD = 0.69$). Por otro lado, las emociones negativas obtuvieron puntuaciones más elevadas en las niñas ($M = 1.20$, $SD = 0.22$), en comparación a los valores obtenidos en los niños ($M = 1.11$, $SD = 0.15$) (Figura 7).

Figura 7.

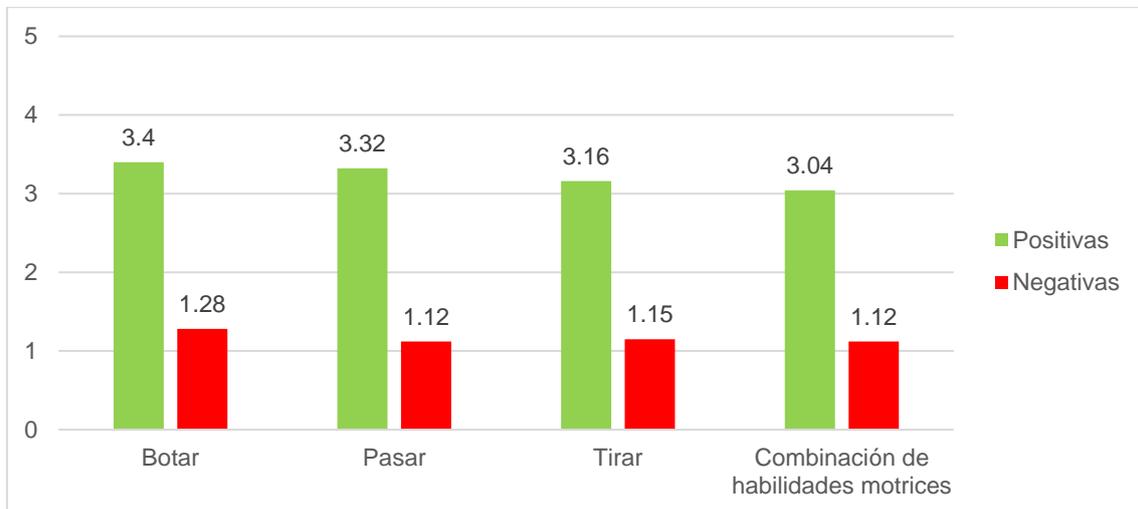
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función del sexo.



En relación a la habilidad motriz predominante en los juegos, se encontraron diferencias significativas entre los valores de las emociones negativas del factor botar y los de los factores pase ($p = 0.001$), tiro ($p = 0.005$) y combinación de habilidades motrices ($p = 0.007$). Las emociones positivas se manifestaron con más intensidad en el factor botar ($M = 3.40$, $SD = 1.02$), seguido de los factores pasar ($M = 3.32$, $SD = 0.87$), tirar ($M = 3.16$, $SD = 0.88$) y, por último, el factor combinación de habilidades motrices ($M = 3.04$, $SD = 0.83$). En relación a las emociones negativas, los valores más altos se detectaron en el factor botar ($M = 1.28$, $SD = 0.36$), seguido del factor tirar ($M = 1.15$, $SD = 0.29$) y de los factores combinación de habilidades motrices ($M = 1.12$, $SD = 0.20$) y pasar ($M = 1.12$, $SD = 0.25$) (Figura 8).

Figura 8.

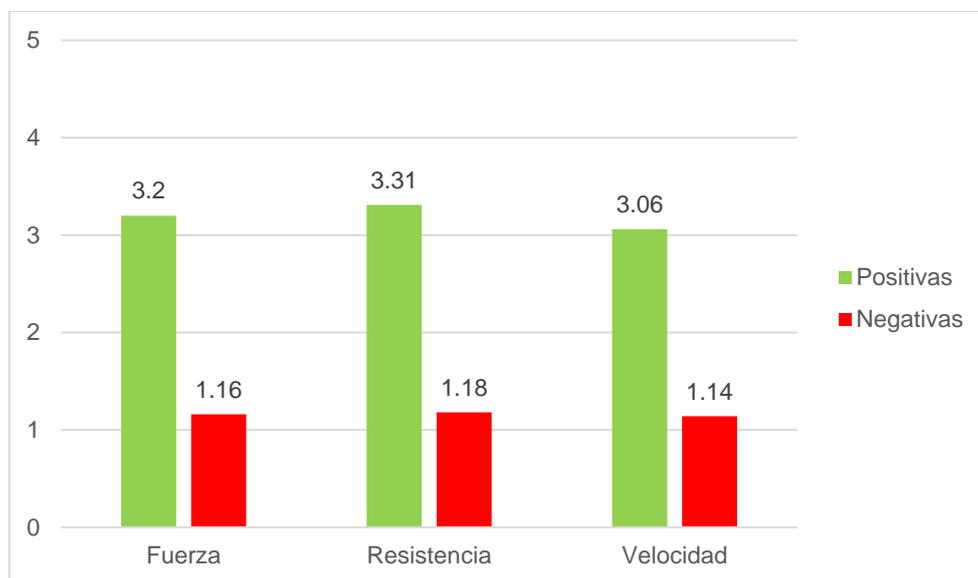
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función de la habilidad motriz predominante en los juegos.



En la variable capacidad física básica predominante en los juegos, no se han encontrado diferencias significativas ($p > 0.05$). Las emociones positivas se han mostrado con mayor intensidad en los juegos en los que predominaba la resistencia ($M = 3.31$, $SD = 0.83$) que en los que predominaba la fuerza ($M = 3.20$, $SD = 0.82$) y en los que se trabajaba más la velocidad ($M = 3.06$, $SD = 0.80$). En las emociones negativas los valores más altos se dieron en los juegos en los que predominaba la resistencia ($M = 1.18$, $SD = 0.30$), seguido de los que trabajaban más la fuerza ($M = 1.16$, $SD = 0.29$) y, finalmente, la velocidad ($M = 1.14$, $SD = 0.19$) (Figura 9).

Figura 9.

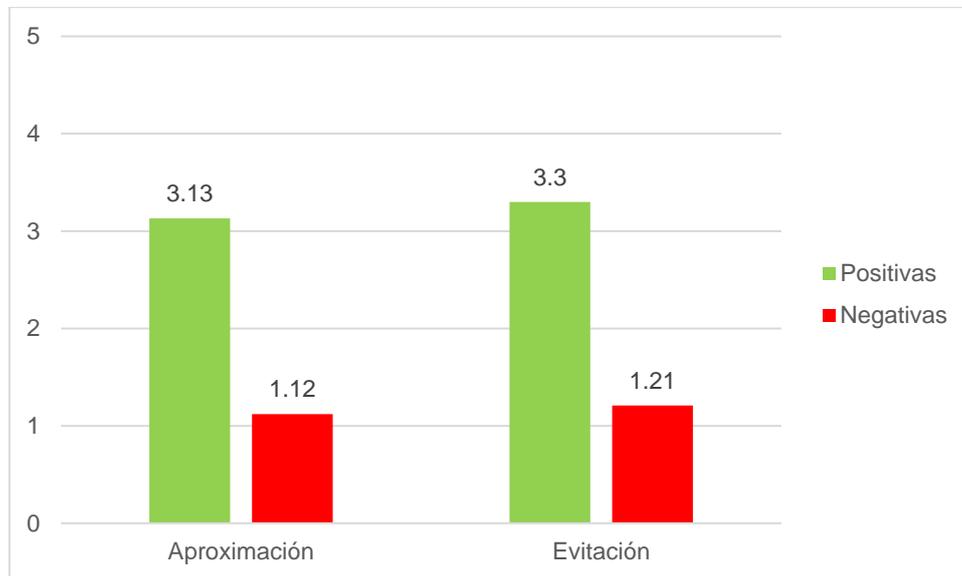
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función de la capacidad física básica predominante en los juegos.



Añadido a esto, se compararon los resultados obtenidos en el Cuestionario 3x2 de metas de logro en Educación Física con la intensidad emocional de los alumnos. Las emociones positivas fueron más intensas en aquellos alumnos que presentaron puntuaciones más altas en las metas de evitación ($M = 3.30$, $SD = 0.68$, $p = .916$) que aquellos cuyos valores más altos se registraron en las metas de aproximación ($M = 3.13$, $SD = 0.71$, $p = .501$). Asimismo, las emociones negativas se vivenciaron con más intensidad en los alumnos con valores más altos en las metas de evitación ($M = 1.21$, $SD = 0.25$, $p < .001$) en la comparativa con los que mostraron puntuaciones más elevadas en las metas de aproximación ($M = 1.12$, $SD = 0.13$, $p < .001$) (Figura 10). En ninguno de los casos se detectaron diferencias significativas ($p > 0.05$)

Figura 10.

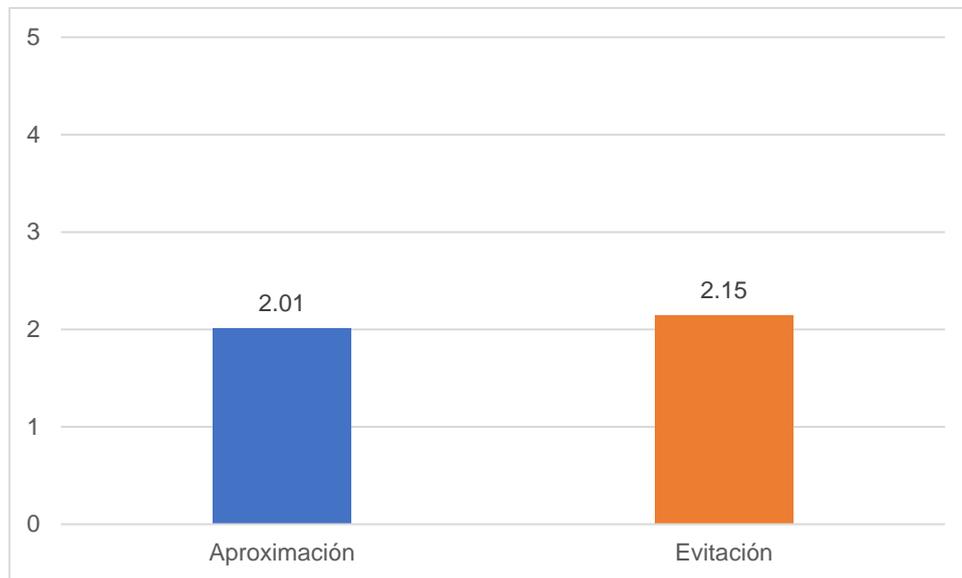
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función de las metas de logro.



Del mismo modo, se analizó la vivencia emocional en relación a las metas de logro. No se registraron diferencias significativas en estos parámetros ($p > 0.05$). La intensidad emocional fue superior en los alumnos con puntuaciones más elevadas en las metas de evitación ($M = 2.15$, $SD = 0.32$, $p = .754$) que aquellos que con puntuaciones más altas en las metas de aproximación ($M = 2.01$, $SD = 0.31$, $p = .386$) (Figura 11).

Figura 11.

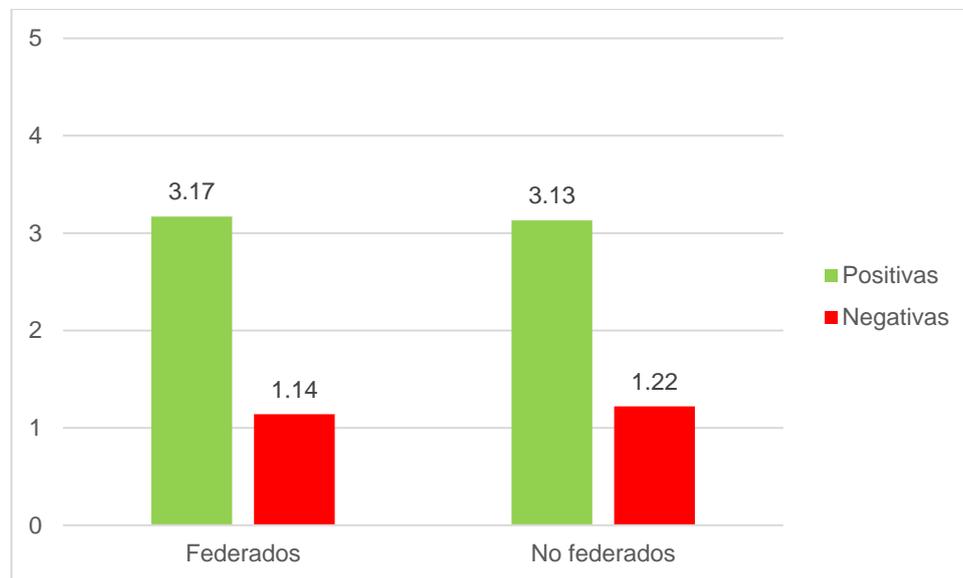
Intensidad emocional según las metas de logro.



Finalmente, se investigó cómo de intensas fueron las emociones positivas y negativas, atendiendo a variables sociodemográficas. Se analizó cómo fue esa intensidad en los niños deportistas federados y aquellos que no son deportistas federados. Las emociones positivas fueron más intensas en los deportistas federados ($M = 3.17$, $SD = 0.66$, $p = .497$) en comparación con los no deportistas federados ($M = 3.13$, $SD = 0.82$, $p = .947$). Respecto a las emociones negativas, los alumnos que no eran deportistas federados las experimentaron con mayor intensidad ($M = 1.22$, $SD = 0.25$, $p = .002$) que los deportistas federados ($M = 1.14$, $SD = 0.16$, $p < .001$) (Figura 12). En ninguno de los casos se encontraron diferencias significativas ($p > 0.05$).

Figura 12.

Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función de si los alumnos son deportistas federados o no.

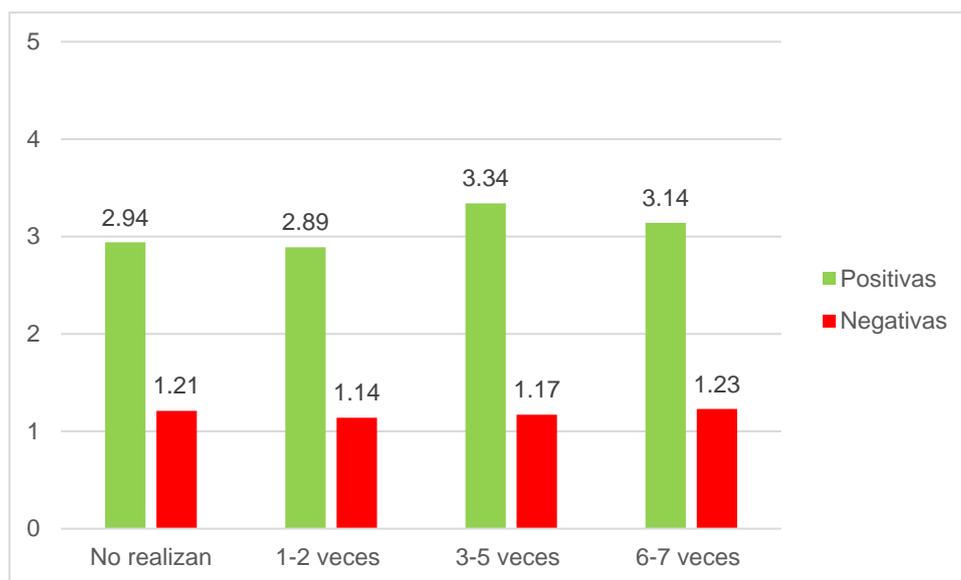


Se trató de conocer si la cantidad de ejercicio físico realizado por los progenitores tenía impacto en la intensidad con la que los alumnos experimentaban los dos tipos de emociones. Las emociones positivas se manifestaron con más intensidad en los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 3 a 5 veces por semana ($M = 3.34$, $N = 0.71$, $p = .765$), seguid de los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 6-7 veces por semana ($M = 3.14$, $SD = 0.60$, $p = .384$). Después se encontrarían los alumnos cuyos progenitores no realizan ejercicio físico ($M = 2.94$, $SD = 1.99$) y, por último, los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 1-2 veces por semana ($M = 2.89$, $SD = 0.54$, $p = .815$). Las emociones negativas tuvieron puntuaciones más altas en los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 6-7 veces por semana ($M = 1.23$, $SD = 0.14$, $p = .988$), seguido de los alumnos cuyos padres no realizan actividad física ($M = 1.21$, $SD = 0.25$), luego de los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 3-5 veces por semana ($M = 1.17$, $SD = 0.23$, $p < .001$) y, finalmente, de los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio de 1 o 2 veces por semana ($M = 1.14$, $SD = 0.20$, $p < .001$)

(Figura 13). En este caso tampoco se encontraron diferencias significativas entre las diferentes variables.

Figura 13.

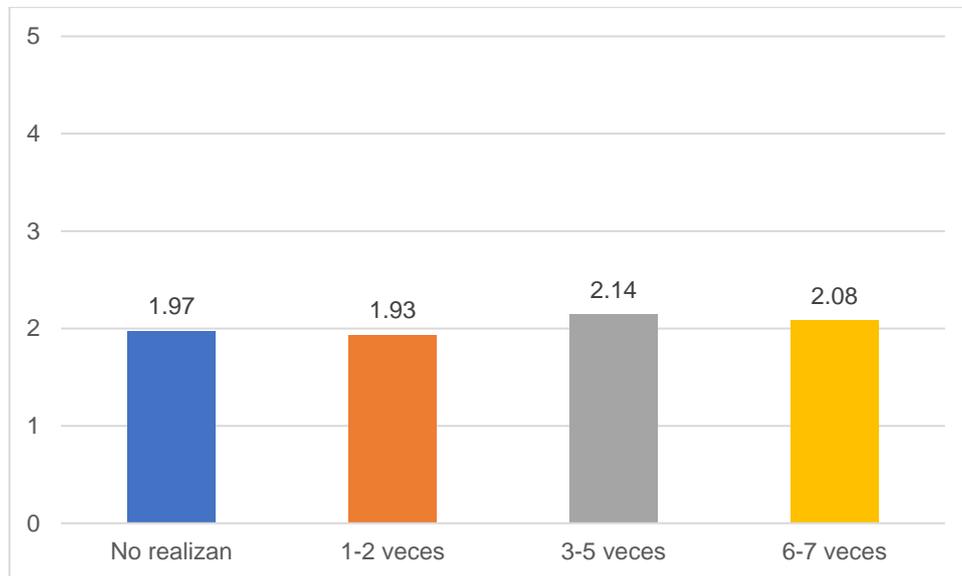
Comparación de la intensidad de las emociones positivas y negativas en función de la cantidad de ejercicio físico que practican sus progenitores.



También se analizó la vivencia emocional de los alumnos atendiendo a la cantidad de ejercicio físico realizada por los progenitores. Se encontraron diferencias significativas ($p = 0.032$) entre la vivencia emocional de los alumnos que tienen un progenitor que practica ejercicio físico 3-5 veces por semana ($M = 2.14$, $SD = 0.36$, $p = .213$) y los que tienen un progenitor que practica ejercicio físico 1-2 veces por semana ($M = 1.93$, $SD = 0.20$, $p = .869$). Los alumnos que tienen un progenitor que practica actividad física 6-7 veces por semana obtuvieron los segundos valores más altos en la vivencia emocional ($M = 2.08$, $SD = 0.21$, $p = .541$). Finalmente, los segundos que menos puntuación registraron en la vivencia emocional, fueron los alumnos cuyos padres no realizan ejercicio físico ($M = 1.97$, $SD = 0.73$) (Figura 14).

Figura 14.

Intensidad emocional según la cantidad de ejercicio físico practicado por los progenitores.



7. DISCUSIÓN

El objetivo principal del estudio era observar si la competición tiene incidencia sobre la intensidad emocional con la que se vivencian los juegos. La hipótesis planteada en el este estudio fue aceptada. Los juegos no competitivos manifestaron una mayor intensidad en las emociones positivas y los competitivos una mayor intensidad en las emociones negativas. Resultados que son similares a los obtenidos en estudios previos (Alcaraz, 2021; Falcón, 2020; Duran & Costes, 2018; Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Duran et al., 2014; Duran et al, 2015; Lavega et al., 2014).

Al igual que ocurrió en otros estudios (Alcaraz, 2021; Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Muñoz-Arroyave et al., 2020; Alonso, Gea et al., 2013), todos los juegos registraron intensidades significativamente más elevadas en las emociones positivas que en las negativas. Esto refleja que los juegos motores son la mejor herramienta para trabajar en las clases de Educación Física y generar adherencia en los hábitos saludables de los niños y niñas. Por otra parte, la

intensidad emocional en los juegos no competitivos fue ligeramente superior a la de los juegos competitivos, resultados que concuerdan con el estudio realizado por Muñoz-Arroyave et al., (2020).

Por otra parte, diversos estudios (Alcaraz, 2021; Founaud & Santolaya, 2018; Jaqueria et al., 2014) demuestran que las emociones positivas son significativamente más intensas cuando se gana y las emociones negativas son significativamente más intensas cuando se pierde, durante la práctica de juegos competitivos. Dichos resultados son similares a los que se han obtenido en este estudio. No obstante, otros estudios no obtuvieron los mismos resultados (Alonso, Gea et al., 2013; Duran et al 2014). En ellos se reflejaron valores más altos en las emociones positivas tras perder. En cuanto a la variable sexo, los niños experimentaron mayor intensidad en las emociones positivas, mientras que las niñas en las emociones negativas. Esto apoya algunas evidencias (Gea et al., 2017), pero no concuerda con los resultados de otros estudios (Alcaraz, 2021; Jaqueria et al., 2014; Lavega et al., 2014) que expone valores diferentes en las intensidades de los dos tipos de emociones.

En relación a la variable habilidad motriz predominante, las emociones positivas y negativas fueron más intensas en los juegos en los que se trabajaba el bote, siendo mayor su intensidad emocional que la del resto de juegos. No obstante, estos juegos se realizaron durante la primera sesión de la situación de aprendizaje y puede ser que esto influyera en el resultado. En la variable capacidad física básica predominante, de nuevo las emociones positivas y negativas registraron valores más altos en los juegos en los que predominaba la resistencia, siendo más elevada la intensidad emocional en estos juegos.

Méndez-Giménez et al., (2018) señalaron en su estudio que las personas con valores más altos en las metas de aproximación, tenían mayor capacidad de control emocional. Esto puede tener relación con los resultados que se han obtenido en este estudio, que muestran que la intensidad emocional es mayor en los alumnos con valores más altos en las metas de evitación. De este modo, la intensidad experimentada en las emociones positivas y negativas es mayor en los alumnos que se inclinan más hacia las metas de evitación. Méndez-Giménez

et al. (2014) explica que son las metas de evitación de la siguiente forma: *“Por su parte, las metas basadas en evitación, se centran en el fracaso, y la regulación implica tratar de alejarse o mantenerse lejos de esta posibilidad negativa”* (p. 158). Se podría deducir que el hecho de evitar fracasar en las clases de Educación Física ha acentuado la intensidad con la que se viven las emociones, dificultando su gestión en la práctica deportiva.

Por otro lado, se observó que los deportistas federados manifiestan más intensidad en las emociones positivas, mientras que los no federados lo hacen con las negativas. Esto puede indicar, como lo hacen algunos estudios (Melguizo et al., 2022; Galvis, 2022), que los alumnos que son deportistas federados tienen una mayor motivación hacia la práctica de los juegos y, por lo tanto, de las clases de Educación Física.

Finalmente, varios estudios afirman que la familia tiene capacidad de influir sobre la práctica de actividad física y la promoción de la salud en los hijos e hijas (Revuelta et al., 2014; Gaete et al., 2016; Cueto-Martín et al., 2018). Estos hallazgos pueden guardar coherencia con los resultados obtenidos, en los que se manifestó que los alumnos cuyos progenitores realizan más ejercicio físico, experimentaban una mayor intensidad en sus emociones positivas, así como que la intensidad emocional también era superior en los alumnos cuyos progenitores realizaban más ejercicio físico, existiendo algunas diferencias significativas. Por ello, se podría afirmar que la cantidad de ejercicio físico realizada por los progenitores influyó en la vivencia emocional de los hijos/as.

8. CONCLUSIONES

Los docentes de Educación Física deben reflexionar sobre su práctica educativa y, para ello, es esencial pensar qué tipo de juego es más oportuno en función de los objetivos que se pretendan alcanzar (Alcaraz, 2021; Alcaraz-Muñoz et al., 2020; Muñoz-Arroyave et al., 2020). Los juegos competitivos favorecen el desarrollo emocional de forma distinta a los juegos no competitivos. Por lo tanto, ninguna de las dos tipologías de juego debería eliminarse de la práctica educativa.

Sin embargo, si queremos promover un clima de aula sano y nuestra intención es crear experiencias positivas en las clases de Educación para crear adherencia en la realización de actividad física en el futuro de los estudiantes, es recomendable promover más la práctica de juegos no competitivos en las clases (Lavega et. al., 2011; Lavega et. al, 2011).

Este artículo reafirma muchas de las evidencias existentes en relación a las emociones en los juegos, lo cual es necesario que se conozca por parte de los profesores de Educación Física de cara a mejorar su práctica educativa y promover un desarrollo emocional adecuado a sus alumnos.

Por último, hay que tener en cuenta que en la realización de los diferentes cuestionarios se han cometido errores y esto puede tener algún efecto sobre los resultados obtenidos en el estudio.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición [AESAN]. (2020). *Aladino 2019. Estudio sobre la alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España 2019*. https://www.aesan.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/Informe_Breve_ALADINO2019_NAOS.pdf
- Alcaraz, V. (2021). Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. DIGITUM. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/111584>
- 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
- 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.588640>

- Aleman, I., Granda, L., Mingorance, A. C., Montilla, M., & Granda, J. (2021). Frecuencia de práctica y motivos de participación en actividades físicas en función de la etnia en escolares de 13-14 años de Melilla. *Retos*, 39, 148-154
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Conciencia emocional en situaciones motrices cooperativas lúdicas y expresivas en bachillerato: perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195–212. <https://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Álvarez-Ibáñez, D. & Fernández-Hawrylak, M. (2022). Impacto emocional de la actividad física: emociones asociadas a la actividad física competitiva y no competitiva en educación primaria. *Retos*, 45, 290-299
- Andrade, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Angarita-Ortiz, M. F., Calderón-Suescún, D. P., Carrillo-Sierra, S. M., Rivera-Porras, D., Cáceres-Delgado, M., & Rodríguez-González, D. (2020). Factores de protección de la salud mental en universitarios: Actividad física e inteligencia emocional. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 753–759. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4407166>
- Arufe, V., Pena, A., & Navarro, R. (2021). Efectos de los programas de Educación Física en el desarrollo motriz, cognitivo, social, emocional y la salud de niños de 0 a 6 años. Una revisión sistemática. *Sportis. Scientific Journal of School*

- Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 7(3), 448–480.
<https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.3.8661>
- Baños, R., Marentes, M., Zamarripa, J., Baena-Extremuera, A., Ortiz-Camacho, M., & Duarte-Félix, H. (2019). Influencia de la satisfacción, aburrimiento e importancia de la educación física extraescolar en adolescentes mexicanos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(3), 205-215
- Bizquera, R. (2006). *Educación emocional y bienestar* (5ª ed.). Praxis.
- Bisquera, R., & Hernández, S. (2017). Positive psychology, emotional education and the happy classrooms program. *Papeles Del Psicologo*, 38(1), 58–65.
<https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Cáceres, M. P., Fernández, M. I., García, M. D., & Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 51-60
- Castañeda, C., Zagalaz, M., Arufe, V., & Campos-Mesa, C. (2018). Motivos hacia la práctica de actividad física de los estudiantes universitarios sevillanos. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 13(1), 79-89
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46 (2), 51-57
- Constantino, S., & Espada, M. (2021). Análisis de los canales de desarrollo e inteligencia emocional mediante la intervención de una unidad didáctica de Mindfulness y Biodanza en Educación Física para secundaria. *Retos*, 40, 67-75
- Crispín, A. I. (2019). *Influencia de la inteligencia emocional en el área de educación física con estudiantes de educación primaria*. [Trabajo académico presentado para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional de Educación Física, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio digital Untumbes.

<http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1597/CRISPIN%20ARTEAGA%2c%20ALEX%20IVAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cueto-Martín, M. B., De la Cruz, J. C., Moralez-Ortiz, E., & Pérez-Díaz, C. (2018). Effect of joint physical activity on the physical condition of parents and children. *Journal of Human Sport and Exercise*, 13(2), 415-429. <https://doi.org/10.14198/jhse.2018.132.12>

Duran, C. y Costes, A. (2018) Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, 227-245. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>

Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)

Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10, 5-18. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>

Falcón, D. (2020). La vivencia emocional de los alumnos de secundaria al practicar juegos deportivos tradicionales [Tesis doctoral, Universidad de Lleida]. Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/669274#page=1>

Founaud, M. P. & González-Audicana, C. (2020) La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 12, 15-24

Gaete, J., Rojas-Barahona C. A., Olivares, E., & Chen M. Y. (2016). Influencia de las conductas promotoras de salud de los padres en la de sus hijos adolescents. *Revista Médica de Chile*, 144(7), 870-878. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872016000700007>

- Galdón, S., Zurita, F., Ubago, J. L., & González, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género. *Retos*, 42, 636-642
- Gallardo, J. A. & Gallardo, P. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. En *Innovagología 2018. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa*. [https://www.researchgate.net/publication/324363292 TEORIAS DEL JUEGO COMO RECURSO EDUCATIVO](https://www.researchgate.net/publication/324363292_TEORIAS_DEL_JUEGO_COMO_RECURSO_EDUCATIVO)
- Galvis, P. (2022). Inteligencia Emocional y Deporte Competitivo: Estudio comparativo entre adolescentes deportistas y no deportistas. *Arista*, 2, 88-101. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2.8698>
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., & Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269–283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.249661>
- Gea, G. M., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés, E. J. (2016). Los juegos deportivos y su influencia en la gestión emocional en universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112
- González, C., Barrera, M., Cano, I. M., & Díaz, I. (2019). Análisis de las diferencias en la atención a la salud mental del niño y adolescente en España a través de los Planes Estratégicos de Salud Mental Autonómicos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 36(1), 20–30. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v36n1a2>
- Granados, M. G., & Sánchez, D. V. (2020). La educación emocional en la escuela primaria [Tesis, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional de la Universidad de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2475/1/TF_Granados_Sanchez.pdf
- Gutiérrez, M., & Ibáñez, R. (2017). El profesor de Educación Física y la inteligencia emocional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal*

- of *Developmental and Educational Psychology.*, 3(1), 419-424.
<https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/1010/892>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32.
<https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jiménez, A.M. (2022). Competencias emocionales y bienestar subjetivo en adultos emergentes [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. RODERIC.
https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/82231/Tesis_Ana%20Mari%cc%81a%20Jime%cc%81nez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kliziene, I., Cizauskas, G., Sipaviciene, S., Aleksandraviciene, R., & Zaicenkoviene, K. (2021). Effects of a physical education program on physical activity and emotional well-being among primary school children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147536>
- Lavega, P., Filella, G., Argulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal Of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1459/1719>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educacion*, 25(3), 347-360.
<https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento, Porto Alegre*, 20(2), 593-618.
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.38120>

- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebaste, J., Jaqueira, A. R., Lagardera, F., & March, J. (2011). La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos. En *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos* (pp. 1-19). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1425/ev.1425.pdf
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27, 117–124
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-ambròs, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2020). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 39(3), 965–974. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9809-7>
- Leo, C. E., Zapata, A., & Esperón, R. I. (2019). Estudio y desarrollo de las competencias emocionales en estudiantes de medicina. Una aproximación bibliométrica. *Investigación En Educación Médica*, 31, 92–102. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.19193>
- Macaya, X., Vergara-Barra, P., & Rubí, P. (2018). Competencias emocionales: una asignatura complementaria en el Plan de estudios de la carrera de Odontología. *Humanidades Médicas* 2018, 18(1), 109-121. <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n1/hmc10118.pdf>
- Márquez-Cervantes, M. C., & Gaeta-González, M. L. (2018). Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4° a 6° año de educación primaria en España. *Revista Electronica Educare*, 22(1). <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.9>
- Martínez-Martínez, F. D. & Valero-Valenzuela, A. (2019). Vivencia emocional del alumnado universitario en educación física: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 14(2), 91–96

- Martínez, A. (2019). Emotional competences and academic performance in students of Primary Education. *Psychology, Society and Education*, 11(1), 15–25. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1874>
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.). PEARSON EDUCACIÓN.
- Melguizo, E., Valverde, M., Ortega, M., Ubago, J.L., Puertas, P., & González, G. (2022). Clima motivacional, ansiedad y autoconcepto físico y emocional en estudiantes de educación federados y no federados. Un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Development and Education Psychology*, 1(1), 297-306
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & García-Romero, C. (2018). Metas de Logro 3x2, Inteligencia Emocional y Relaciones Sociales en el Contexto de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 4(49), 131-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459657524012>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., & Fernández-Río, J. (2014). Examinando el modelo de metas de logro 3x2 en el contexto de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 157-168
- Millán-Franco, M., Orgambidez-Ramos, A., Domínguez, L., & Martínez, S. L. (2021). Emotional competence as a predictor of happiness in social workers. *Interdisciplinaria*, 38(2), 259–274. <https://doi.org/10.16888/INTERD.2021.38.2.17>
- Miralles, R., Guiu, G. F., & Burgués, L. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., & Ruiz, L. (2018). Capacidad predictiva del apoyo a la autonomía en clases de educación física sobre el ejercicio físico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(1), 30–37. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n1.4>

- Muñoz, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 479–491. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la educación física. *Retos*, 38, 166-172
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2004). *Promoción de la salud: conceptos, evidencia emergente y práctica*. http://www.asmi.es/arc/doc/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). *Salud mental adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Informe sobre la situación mundial de la actividad física 2022: resumen ejecutivo*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240060449>
- Pilar, M., Cabeza, F., & Santolaya, M. (2018). Las emociones en los duelos deportivos: análisis en el ámbito educativo. *Revista internacional de deportes colectivos*, 34, 56-67
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisión sistemática. *Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 10-24
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, BOE núm. 52, 24386-24504 (2022).
- Revuelta, L., Infante, G., & Axpe, I. (2014). Contexto familiar e implicación en el ámbito físico-deportivo durante la adolescencia. *Revista INFAD de*

Psicología. *International Journal of Development and Education Psychology*, 6(1), 311-320

Sáenz-López, P. (2019). Las emociones: necesidad de su programación para una actividad física más saludable. *E-Motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 13, 59-81

Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>

Simeón-Aguirre, E. E., Aguirre-Canales, V. I., Simeón-Aguirre, A. M., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219–230. <https://doi.org/10.33554/riv.15.4.893>

Tárrega-Canós, J., Alguacil, M., & Parra-Camacho, D. (2018). Análisis de la Motivación Hacia la Práctica de Actividad Física Extraescolar en Educación Secundaria. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 259–280. <https://doi.org/10.17583/remie.2018.3754>

Trigueros-Ramos, R., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M., & León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232

Vaquero-Solís, M., Amado, D., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., & Iglesias-Gallego, D. (2020) Emotional Intelligence in Adolescence: Motivation and Physical Activity. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 20 (77), 119-131 [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista77/artinteligencia1127.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista77/artinteligencia1127.htm)

9.1 ANEXOS

9.1.1 Anexo I

CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Señala la práctica de ejercicio físico que se ajusta más a la realidad del progenitor 1.
 - No realiza ejercicio físico.
 - Realiza ejercicio físico 1 – 2 veces por semana.
 - Realiza ejercicio físico 3 – 5 veces por semana.
 - Realiza ejercicio físico 6 – 7 veces por semana.
2. Señala la práctica de ejercicio físico que se ajusta más a la realidad del progenitor 2.
 - No realiza ejercicio físico.
 - Realiza ejercicio físico 1 – 2 veces por semana.
 - Realiza ejercicio físico 3 – 5 veces por semana.
 - Realiza ejercicio físico 6 – 7 veces por semana.
3. Vivo en...

<input type="checkbox"/> Piso inferior a 60 m2.	<input type="checkbox"/> Piso entre 61 y 90 m2.
<input type="checkbox"/> Piso entre 91 y 120 m2.	<input type="checkbox"/> Piso de más de 121 m2.
<input type="checkbox"/> Casa sin jardín.	<input type="checkbox"/> Casa con jardín.
4. Resido en...

<input type="checkbox"/> Núcleo urbano.	<input type="checkbox"/> Núcleo semiurbano o residencial.
<input type="checkbox"/> Núcleo rural.	
5. ¿Dispone el hogar de conexión a internet?

<input type="checkbox"/> Sí, por fibra óptica.	<input type="checkbox"/> Sí, por ADSL.
<input type="checkbox"/> Sí, por otras conexiones.	<input type="checkbox"/> No.
6. ¿Cuántos televisores hay en el hogar? _____
7. ¿Cuántas videoconsolas hay en el hogar? _____
8. ¿Cuántos ordenadores hay en el hogar? _____

9. ¿Cuántas tablets hay en el hogar? _____

10. ¿Su hogar tiene una pequeña sala habilitada como gimnasio?

(Si dispone de un cuarto destinado para mejorar su condición física a través de alguna máquina de fitness indíquelo aquí).

Sí.

No.

11. ¿Dispone en el hogar de alguna máquina de fitness?

(Indique si tiene al menos una máquina de fitness: Cinta de correr, step, bicicleta estática, máquina de pesas, etc.).

Sí.

No.

12. ¿Cuántos hijos tienes conviviendo en la residencia habitual? _____

13. ¿Cuántos hijos tienes menores de 12 años (inclusive) en la residencia habitual? _____

Sobre su hijo.

14. ¿Tiene teléfono móvil?

Sí.

No.

15. ¿Es deportista federado?

Sí.

No.

16. Antes del confinamiento ¿Realizaba ejercicio físico de forma habitual?.

(Se entiende por ejercicio físico la práctica de un deporte o actividad física realizada durante al menos 60 minutos de forma moderada, vigorosa o intensa provocando que el pulso cardíaco supere a los valores de reposo, más de 100-120 pulsaciones/minuto).

No, no realizaba ejercicio físico.

Sí, realizaba ejercicio físico 2-3 días a la semana.

Sí, realizaba ejercicio físico 4-5 días a la semana.

Sí, realizaba ejercicio físico 6-7 días a la semana

17. Ahora, durante el confinamiento ¿Realizó ejercicio físico de forma habitual?

(Se entiende por ejercicio físico la práctica de un deporte o actividad física realizada durante al menos 60 minutos de forma moderada, vigorosa o intensa provocando que el pulso cardíaco supere a los valores de reposo, más de 100-120 pulsaciones/minuto).

No, no realizaba ejercicio físico.

Sí, realizaba ejercicio físico 2-3 días a la semana.

Sí, realizaba ejercicio físico 4-5 días a la semana.

Sí, realizaba ejercicio físico 6-7 días a la semana.

18. ¿Cuántos minutos, de media al día, realiza ejercicio físico actualmente en el hogar? _____
(Se entiende por ejercicio físico la práctica de un deporte o actividad física de forma moderada o intensa provocando que el pulso cardíaco supere a los valores de reposo, más de 100-120 pulsaciones/minuto. Por ejemplo, bailar, sentadillas, abdominales, flexiones, etc.).
19. ¿Cuántos minutos, de media al día, juega a la videoconsola? _____
(Si no invierte ningún minuto indique 0)
20. ¿Cuántos minutos, de media al día, ve la televisión? _____
21. ¿Cuántos minutos, de media al día, está con el ordenador? _____
22. ¿Cuántos minutos, de media al día, está con la tablet? _____
23. ¿Cuántos minutos, de media al día, está con el teléfono móvil? _____
24. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a tareas escolares? _____
(Se entiende por tareas escolares a las tareas enviadas por los docentes en sustitución de las clases presenciales, abarcando todas las áreas de conocimiento y materias).
25. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a tocar un instrumento musical como disfrute personal? _____
(Si no dispone de ningún instrumento musical indique 0).
26. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a realizar actividades artísticas (pintura, fotografía o manualidades) como disfrute personal? _____
27. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a realizar tareas domésticas (limpiar, cocinar, fregar, hacer la cama...)? _____
28. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a jugar en familia? _____
29. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica a leer algún libro, cómic o cuento? _____
30. ¿Cuántos minutos, de media al día, dedica al juego libre? _____
(Actividades de ocio no regladas o impuestas por los progenitores).
31. ¿Cuántas horas, de media al día, duerme su hijo? _____
32. Señale del 1 al 10 el grado de felicidad que tiene su hijo en estos días.

Nada feliz

Muy feliz

(1) (10)

33. Señale del 1 al 10 el grado de energía que tiene su hijo en estos días.

Nada enérgico

Muy enérgico

(1) (10)

34. Señale del 1 al 10 el grado de cansancio/fatiga que tiene su hijo en estos días.

Nada cansado o fatigado

Muy fatigado

(1) (10)

35. Señale del 1 al 10 el grado de autoestima que tiene su hijo en estos días.

Ninguna autoestima

Mucha autoestima

(1) (10)

36. Señale del 1 al 10 el grado de creatividad que tiene su hijo en estos días.

Nada creativo

Muy creativo

(1) (10)

37. ¿Tiene algún hijo más en el hogar menor de 12 años?

Sí.

No.

38. En caso de respuesta afirmativa de la pregunta anterior, ¿han realizado actividad física de manera conjunta?

Sí.

No.