MOVIMENTO
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFRGS

ARTIGOS ORIGINAIS

INFLUENCIA DE LA MODIFICACIÓN DE LA LÓGICA INTERNA EN LAS EMOCIONES PERCIBIDAS EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES DURANTE LAS SESIONES DE EXPRESIÓN CORPORAL

INFLUÊNCIA DA MODIFICAÇÃO DA LÓGICA INTERNA NAS EMOÇÕES PERCEBIDAS EM ADOLESCENTES ESCOLARES DURANTE AS SESSÕES DE EXPRESSÃO CORPORAL

INFLUENCE OF CHANGES IN INTERNAL LOGIC ON EMOTIONS PERCEIVED IN SCHOOL TEENAGERS STUDENTS DURING BODY EXPRESSION SESSIONS

Carlos David Gómez-Carmona[*], Miguel Ángel Redondo-Garrido[**], Alejandro Bastida-Castillo[***], David Mancha-Triguero[*], Jose Martín Gamonales-Puerto[*]

Palabras clave: Educación Física. Entrenamiento. Motivación. Emociones manifiestas. Inteligencia emocional.

Resumen: El objetivo de esta investigación es analizar la influencia de la modificación de la lógica interna en las emociones percibidas durante las actividades de expresión corporal en alumnos de educación secundaria. Ochenta alumnos (edad: 13.01±0.98 años; sexo: chicos n=49, chicas n=31; curso escolar: 1º ESO n=28, 2º ESO n=30, 3º ESO n=22) participaron voluntariamente en este estudio. Se realizaron dos sesiones compuestas por cinco actividades, separadas por una semana, donde se modificó la lógica interna entre sesiones. Se utilizó la Escala de Juegos y Emociones Deportivas (GES) modificada para el análisis de las emociones. Una modificación en la lógica interna influye directamente en las emociones negativas, manteniéndose altos los valores de emociones positivas. La satisfacción durante la práctica esta relacionada con la emoción de la alegría e inversamente relacionada con la emoción de la vergüenza. En conclusión, el trabajo y análisis de emociones es importante para alcanzar un mayor placer y satisfacción en los alumnos.

Palavras chave: Educação Física. Treinamento. Motivação. Emoções manifestas. Inteligência emocional.

Resumo: O objetivo desta pesquisa é analisar a influência da modificação da lógica interna nas emoções percebidas durante as atividades de expressão corporal em alunos do ensino médio. Oitenta estudantes (idade: 13,01±0,98 anos, sexo: meninos n=49, meninas n=31, ano escolar: 1ºESO n=28, 2ºESO n=30, 3ºESO n=22) participaram voluntariamente deste estudo. Duas sessões foram compostas por cinco atividades, separadas por uma semana, em que a lógica interna entre sessões foi modificada. Foi utilizada a Escala de Jogos e Emoções Esportivas (GES) modificada para a análise das emoções. Uma modificação na lógica interna influencia diretamente as emoções negativas, mantendo altos os valores das emoções positivas. A satisfação durante a prática está relacionada à emoção da alegria e inversamente relacionada à vergonha da emoção. Em conclusão, o trabalho e análise de emoções é importante para alcançar maior prazer e satisfação nos alunos.

Keywords: Education. Physical training. Motivation. Expressed emotions. Emotional intelligence.

Abstract: This study analyzed the influence of changes in internal logic on emotions perceived during body expression lessons with secondary education students. Participants were 80 volunteers (age: 13.01±0.98 years; sex: boys n=49, girls n=31; school year of mandatory secondary education: 1st n=28, 2nd n=30, 3rd n=22). Two sessions were performed, separated by 7 days, with five activities each. In each session, the internal logic of the activities was changed. The Games and Emotions Scale (GES) was used to analyze the perceived emotions. A change in internal logic directly influences negative emotions, keeping scores of positive emotions high. Satisfaction during practice is related to emotion of joy and inversely related to the emotion of shame. In conclusion, to work and analyze emotions perceived by the students is important to increase their enjoyment and satisfaction.

*Universidad de Extremadura. Cáceres. Espanha.
E-mail: cdgomezcarmona@unex.es; dmanchat@alumnos.unex.es; martingamonales@unex.es

**Universidad de Murcia. Murcia, Espanha.
E-mail: miguel.angel.redondo.garrido@gmail.com

***Universidad de Murcia. Murcia, Espanha.
E-mail: alejandro.bastida@um.es

Recebido em: 28-05-2018
Aprovado em: 08-11-2018
Publicado em: 26-03-2019

DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.83254

Licence Creative Commom

1 INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el término Expresión Corporal (en adelante, EC) ha evolucionado notablemente en el Sistema Educativo. Este hecho se muestra en la literatura científica relacionada con la Educación, y concretamente en Educación Física (GARCÍA-SÁNCHEZ; PÉREZ-ORDÁS; CALVO-LLUCH, 2013; LAGARDERA; LAVEGA, 2011; SANEIRO; SANTOS; SALMERON-MAJADAS; BOTICARIO, 2014). Los docentes han orientado sus sesiones hacia los aprendizajes motores más que por otros contenidos (LÓPEZ, 2005) así como al fomento de la creatividad mediante la EC para el desarrollo físico y social de los alumnos; siendo todo ello, adaptado a sus experiencias de aprendizaje (FLANAGAN; MCPHEE, 2009; KUTLUCA; TUNCEL, 2012). La EC es un contenido que permite estimular la singularidad y creatividad motriz del alumnado (CANALES-LACRUZ, 2011), mediante el estudio y profundización del empleo del propio cuerpo (GARCÍA-SÁNCHEZ; PÉREZ-ORDÁS; CALVO-LLUCH, 2013). Sin embargo, la utilización del cuerpo y el movimiento como medio de expresión y comunicación, se remontan a los orígenes de la humanidad (ORTIZ, 2002). Por tanto, definir la EC es una tarea compleja dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones que sobre este término se establecen desde una perspectiva educativa y artística (GARCÍA-SÁNCHEZ; PÉREZ-ORDÁS; CALVO-LLUCH, 2013).

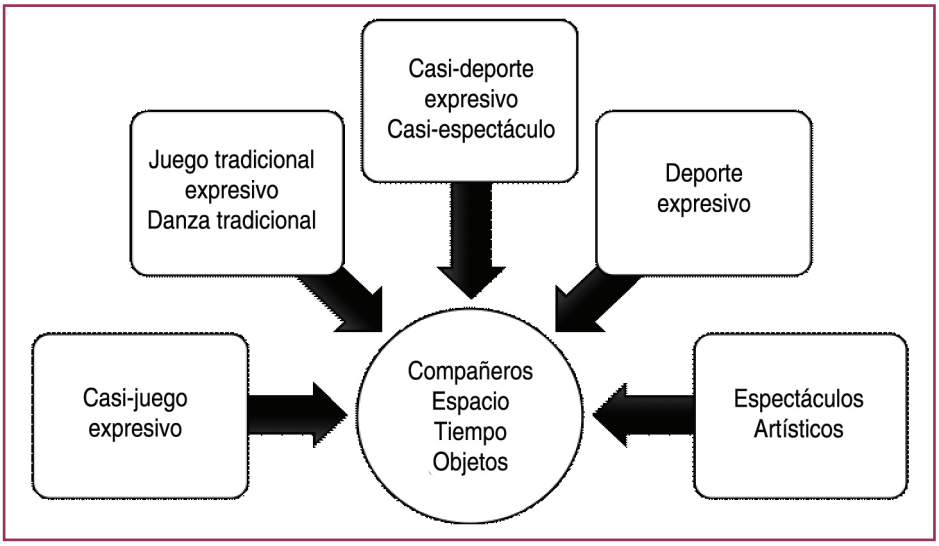
La EC es una disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, una forma de comunicación y expresión a través del cuerpo (PAULSON, 1993). Ésta se fundamenta en el estudio y conocimiento de los usos de su sustrato, el cuerpo (SCHINCA, 2000), así como de la técnica y la expresión del movimiento de éste, mediante la exploración de las leyes que lo gobiernan, buscando su significado como transmisor de emociones (MATEU; DURAN; TROGUET, 1992). Permite desarrollar la creatividad motriz en sentido estricto, pues es clave para el desarrollo cognitivo y motor (LÓPEZ, 2005). Por ello, la EC se caracteriza por la ausencia de modelos cerrados de respuesta y por el uso de métodos favorecedores de la creatividad e imaginación como sistemas no directivos (PÉREZ-ORDÁS; GARCÍA-SÁNCHEZ; CALVO-LLUCH, 2012).

En el área de Educación Física, la EC tiene un valor integral que permite trabajar los aspectos físicos, intelectuales, afectivos, sociales y espirituales (LOBO; WINSLER, 2006), y ayuda a desarrollar las dimensiones cognitivas y los aspectos afectivo-emocionales de los alumnos (RUANO-ARRIAGADA; BARRIOPEDRO, 2006). La EC es una herramienta que permite conocer y revelar el mundo interno, sensaciones, emociones o ideas de los propios alumnos. Pues, permite aumentar el nivel de competencia emocional y social de los estudiantes (VALLÉS; VALLÉS, 2000) a través de la práctica de juegos y otras propuestas lúdicas que pueden desarrollarse de forma individual o colectiva que les permiten adquirir óptimas actitudes e incluso alcanzar una educación inclusiva (PUJOLÁS, 2012). Para ello, los profesionales de la Educación Física deberán poseer una buena capacidad técnica, así como un amplio repertorio de actividades dinámicas que produzcan en el alumnado aprendizaje significativo (GAMONALES, 2016). Por tanto, los docentes que trabaje como contenido la EC deberán de programar objetivos diversos y variables en sus programaciones (AIJÓN, 2009).

Las actividades de EC son situaciones motrices de expresión (en adelante, SME). El alumno tiene que adaptarse a las exigencias del medio, así como comprender la lógica interna de su práctica (PARLEBAS, 2008), siendo la afectividad y sensibilidad claves de estas

conductas motrices. Por ello, todo proceso de enseñanza-aprendizaje (en adelante, E-A) de cualquier juego o SME puede ser constructivo (LAGARDERA; LAVEGA, 2011) y educativas. Para ello, las actividades necesitan de la intervención del docente para transformarlas, buscando de esta manera una intencionalidad educativa (GAMONALES; CAMPOS-GALÁN, 2017). Las situaciones educativas pueden ser intencionada o surgida durante el proceso de E-A. Cada juego o tarea motriz expresiva o de introyección, dispone de una lógica interna (PARLEBAS, 2008) que suscita en el alumnado que vivencie emociones intensas. Los componentes de la lógica interna de las SME son los compañeros, la estructuración espacio-temporal y los objetos (MATEU; COELHO, 2011). Las respuestas motrices dependerán de cómo se relaciona el alumno con sus compañeros, así como con el resto de elementos implicados (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Clasificación de las SME según los componentes de su Lógica Internada



Fuente: (adaptado de MATEU; COELHO, 2011).

Estas características van a influir en la percepción subjetiva de la tarea por parte del alumnado, emociones, y en el grado de satisfacción. Los docentes de Educación Física deben seleccionar y realizar elecciones pedagógicas de forma adecuadas, así como determinar la lógica interna de su funcionamiento y descubrir la influencia que ejerce sobre las conductas motrices de los participantes (PARLEBAS, 2008). Los docentes tienen que proporcionar al alumnado situaciones motrices que tiendan a generar emociones positivas (GELPI; ROMERO-MARTÍN; MATEU; ROVIRA, 2014; LAGARDERA; LAVEGA, 2011; LAVEGA; ARÁUJO; JAQUEIRA, 2013). De esta manera, desarrollarán el bienestar personal y social (BISQUERRA; PÉREZ-ESCODA, 2007; FERNÁNDEZ-ABASCAL, 2009) así como una educación integral del alumnado (TIMMONS; NAYLOR; PFEIFFER, 2007), donde los alumnos preferirán la Educación Física y el Deporte frente a otro tipo de actividades (MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ, 2002).

Sin embargo, este tipo de actividades pueden verse limitadas dada la complejidad de las mismas. Por tanto, deben buscar que los alumnos manifiesten las diferentes emociones. Pues, las emociones son fenómenos complejos multifactoriales que ejercen una poderosa influencia sobre el comportamiento de las personas y posibilitan su adaptación al medio (VALLÉS; VALLÉS, 2000) e impulsar la innovación y creatividad en los centros educativos (LÓPEZ-EGEA, 2017). Por ello, los objetivos de esta investigación fueron (i) comprobar

la preferencia de los alumnos por las actividades y si existían modificaciones entre las sesiones 1 y 2; (ii) analizar las emociones percibidas por los alumnos en las actividades de EC como SME en función de los cambios en la lógica interna entre sesiones y (iii) examinar la relación existente entre las emociones percibidas por los alumnos durante las actividades para identificar el modelo emocional óptimo para conseguir la mayor motivación durante las sesiones de EC.

2 MÉTODO

2.1 DISEÑO

Se trata de un diseño de investigación de tipo transversal, no aleatorio y relacional. Se utilizó una metodología selectiva, concretamente diseño de encuesta en formato de cuestionario (ANGUERA, 2003).

2.2 PARTICIPANTES

El total de participantes fueron 80 alumnos con una edad media 13,01 $\pm$ 0,98 años (chicos: 13,14 $\pm$ 1,03 años; chicas: 12,86 $\pm$ 0,95 años) elegidos de forma aleatoria de un Instituto Público de la Región de Murcia. Los alumnos, que participaron voluntariamente en esta investigación, tuvieron la siguiente distribución en función de las variables sociodemográficas sexo (chicos *n*=49; chicas *n*=31) y curso escolar (1ºESO *n*=28; 2ºESO *n*=30; 3ºESO *n*=22). Todos los participantes de la investigación cumplimentaron previamente un consentimiento informado donde se explicaba el procedimiento y objetivos de esta investigación, el cual debía ser suscrito por sus tutores legales al ser los alumnos participantes menores de edad. El estudio se desarrolló en base a las disposiciones éticas de la Declaración de Helsinki (2013).

2.3 PROCEDIMIENTO

La investigación tuvo una duración de dos semanas en las que el proceso de intervención se dividió en dos sesiones de 55 minutos, separadas ambas por siete días. Previo al inicio de la parte principal de la sesión, no se realizó ningún tipo de calentamiento debido a que la intensidad de las actividades iba a ser baja. En los primeros cinco minutos de cada sesión, se realizó una asamblea inicial donde se explicó a los alumnos la dinámica de trabajo y como se debía llevar a cabo la realización de los cuestionarios. Para la administración de los diferentes cuestionarios se utilizaron impresos.

Durante la parte principal de la sesión, cinco actividades de *EC* como *SME* fueron llevadas a la práctica. Cada una de las actividades, tuvo una duración total de ocho minutos divididos en tres partes: (i) explicación de la actividad (un minuto), (ii) realización de la actividad (seis minutos), y (iii) respuesta al cuestionario (un minuto). En la tabla 1, se muestran las actividades de *EC* como *SME* diseñadas para la realización en esta investigación. De cada una de las actividades, se describe la organización y descripción de la actividad, además de exponer los factores a trabajar en la lógica interna (compañeros, espacio-nivel, tiempo y objetos), diferenciando entre las sesiones 1 y 2. Al finalizar todas las actividades, se recogían los formularios de respuesta y se realizaba una vuelta a la calma mediante el trabajo de la respiración.

Tabla 1 - Descripción de las cinco actividades desarrolladas en esta investigación, diferenciando los aspectos influyentes en la lógica interna entre las sesiones 1 y 2

Actividad	Definición	Explicación		Lógica interna		
					Sesión 1	Sesión 2
1	La cebolla	Organización	Pequeños grupos, 6 alumnos aprox.	Material	Sin material	Sin material
		Descripción	Todo el grupo, a excepción de un alumno que se sitúa en el interior del círculo, se encuentran unidos de las manos. El alumno que queda fuera del circulo tratará de deshacer/deshojar esta cebolla humana, quitando uno a uno de la unión inicial. Los que vayan siendo retirados pasan a ser "deshojadores" de la cebolla junto al resto de compañeros, incidiendo siempre en la función poética, referencial y estética del gesto de "deshojar" y ser "deshojado". Cuando se acaben de quitar todas las capas de la cebolla se comienza de nuevo cambiando el alumno "deshojador".	Compañeros	Expresión, escenificación Ojos abiertos Psicomotriz Origen de la propuesta combinada Compañeros observadores Con interacción simbólica	Ojos cerrados Psicomotriz, sociomotriz en pareja cambiante Un único observador
				Espacio-Nivel	De pie Contacto Sin interacción simbólica con el espacio	Sentado en el suelo
				Tiempo	Combinación de ritmos Creación improvisada	
2	Simulación de acciones	Organización	Individual	Material	Sin material	Sin material
		Descripción	Los alumnos de forma individual se desplazan libremente por el espacio delimitado y simulan diferentes acciones (Desplazarse por un suelo que arde, por unas arenas movedizas, ser bebés recién nacidos, diferentes animales, personas mayores con bastón, modelos de pasarela y soldados) siempre atendiendo a la función expresiva de cada una de ellas.	Compañeros	Expresión, representación Ojos abiertos Psicomotriz, sociomotriz en grupo Origen de las propuestas en el profesor Compañeros observadores Con interacción simbólica entre compañeros	Expresión, escenificación Origen de las propuestas en el compañero
				Espacio-Nivel	De pie Sin contacto Con interacción simbólica con el espacio	
				Tiempo	Ritmo interno Creación improvisada	Combinación de ritmos

Continúa...

...Continuación

Actividad	Definición	Explicación		Lógica interna		
					Sesión 1	Sesión 2
3	El viento y el árbol	Organización	6 grupos de 5 alumnos aprox.	Material	Sin material	Quitamiedos
		Descripción	Los alumnos se organizan en grupos formando un circulo en los que un miembro del grupo se sitúa en el centro. La persona que se encuentra en centro se dejará caer en cualquier sentido. Los compañeros le pararan para que no caiga y le mecerán hacia otro lado donde otros compañeros le pararan y le mecerán nuevamente. Se enfatiza en la función poética, referencial y estética del movimiento del árbol al desequilibrarse y de los alumnos que hacen de viento, quienes deberán de imitar los sonidos del mismo mediante onomatopeyas y moverse como si fueran "corrientes de aire". Habrá una pista de música con ritmos cambiantes de fondo.	Compañeros	Expresión, representación Ojos abiertos Psicomotriz, sociomotriz en grupo Origen de las propuestas combinada Compañeros observadores Con interacción simbólica entre compañeros	Ojos cerrados
				Espacio-Nivel	De pie Con contacto Con interacción simbólica con el espacio	
				Tiempo	Combinación de ritmos Creación improvisada	
4	La película mimética	Organización	Grupos pequeños, 5 personas aprox. / Parejas	Material	Sin material	Sin material
		Descripción	La clase se divide en grupos/parejas formados por el profesor. Cada grupo tendrá que elegir una película/historia y crear una representación improvisada (sin la posibilidad de hablar, pero sí la de hacer sonidos tales como onomatopeyas o tarareos). En esta ocasión se le ha de dar importancia a la capacidad de comunicar lo que se quiere transmitir.	Compañeros	Expresión, representación y comunicación Ojos abiertos Psicomotriz, sociomotriz en grupo Origen propuesta propia Compañeros observadores Con interacción simbólica entre compañeros	Expresión, representación Psicomotriz, sociomotriz en pareja Origen de la propuesta en el profesor Solo el profesor observa Sin interacción simbólica entre compañeros
				Espacio-Nivel	De pie Combinación de contactos Sin interacción simbólica con el espacio	
				Tiempo	Combinación de ritmos Creación elaborada por el grupo	Ritmo interno Creación improvisada

Continúa...

...Continuación

Actividad	Definición	Explicación		Lógica interna		
					Sesión 1	Sesión 2
5	El espejo danzarín	Organización	Parejas / Gran grupo	Material	Sin material	Sin material
		Descripción	Los alumnos se agrupan en parejas/grupos. Uno de ellos hace de espejo e imita las acciones que el compañero realiza. En este caso tendrá que improvisar una danza con música de fondo. Se intercambian los roles en mitad del tiempo de la actividad.	Compañeros	Expresión. Ojos abiertos Psicomotriz, sociomotriz en pareja Origen propuesta propia Pareja observa Sin interacción simbólica entre compañeros	Psicomotriz, sociomotriz en grupo Origen de la propuesta en el grupo Observa todo el grupo Con interacción simbólica entre compañeros.
				Espacio-Nivel	De pie Sin contactos Sin interacción simbólica con el espacio	Con interacción simbólica con el espacio
				Tiempo	Ritmo externo Creación improvisada	Ritmo interno

Fuente: Elaboración Propia.

2.4 INSTRUMENTOS

Para la recogida de información, se utilizaron dos escalas: (i) la *Escala de Preferencia de la Actividad* compuesta por 3 ítems (me gusta, no me gusta y me resulta indiferente) y (ii) la *Escala Juegos Deportivos y Emociones* (*GES*) modificada (LAVEGA; MARCH; FILELLA, 2013), la cual recoge las puntaciones de los participantes en una escala Likert con valores comprendidos entre los 0 a 5 puntos, correspondientes a 5 emociones, una positiva (alegría) y cuatro negativas (rabia, tristeza, miedo y vergüenza), después de realizar las diferentes actividades de *EC* como *SME*.

2.5 ANÁLISIS DE DATOS

Los datos de preferencia de las actividades se mostraron como recuento y porcentaje. Para estimar y conocer las relaciones existentes entre las actividades y el grado de preferencia en cada una de ellas se empleó *Chi cuadrado* (χ^2) (NEWELL; AITCHISON; GRANT, 2014), valorando el nivel de asociación entre las variables a través del *Coeficiente Phi* (φc) *de Cramer*, siguiendo la propuesta de CREWSON (2006). La interpretación del grado de asociación entre las variables se realizó mediante los *Residuos Tipificados Corregidos* (*RTC*) de las tablas de contingencia (FIELD, 2009) resultantes de relacionar las variables independientes del estudio (preferencia de la actividad: *gusta más, gusta menos, indiferente*) con la variable de estudio (*actividad*).

Posteriormente, las variables emocionales analizadas en cada actividad en función de la sesión de expresión corporal realizada se muestran como media y desviación estándar. Se calculó la normalidad de las variables analizadas a través de la prueba *Kolmogorov-Smirnov* (FIELD, 2009). Todas las variables analizadas en esta investigación reportaron tener una distribución no paramétrica. Las diferencias entre las variables emocionales analizadas en función de la sesión se realizaron mediante la prueba de *Wilcoxon*. Para determinar el tamaño del efecto de las diferencias se utilizó el estadístico *d de Cohen* (COHEN, 1960) considerándose los siguientes valores: insignificante (<0,200), bajo (0,200 – 0,500), medio (0,500 – 0,800) y alto (>0,800).

Para relacionar la preferencia de las actividades en función de las emociones que estas suscitan y la influencia de la presencia de unas emociones sobre otras durante la actividad se realizó mediante la prueba de correlación de *Spearman*. Para el análisis estadístico se utilizó el software *SPSS versión 24.0.* (SPSS Inc., Chicago IL, EEUU). La significación estadística se fijó a partir del valor de $p<0,05$.

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA PREFERENCIA DE LOS PARTICIPANTES

En la tabla 2, se muestra el recuento de los participantes en función de la preferencia hacia la realización de las actividades en 3 categorías: (a) me gusta más, (b) me gusta menos y (c) indiferente. Los resultados inferenciales muestran diferencias significativas entre la

variable *Actividad* y las variables *Preferencia sesión 1* (χ^2=84,439; *gl*=8; *p*<0,05) con un grado de asociación moderada y *Preferencia sesión 2* (χ^2=58,768; *gl*=8; *p*<0,05) con un grado de asociación baja entre las categorías de cada variable.

Tabla 2 - Relación entre las actividades realizadas y las preferencias sobre las mismas.

Actividad		Indiferente		Me gusta		No me gusta		Total	
		S1	S2	S1	S2	S1	S2	S1	S2
1	n	40	41	28	30	12	9	80	80
	RTC	-2	-1,8	**3,7**	**4,1**	-1,2	-2		
2	n	59	67	6	5	15	8	80	80
	RTC	**2,8**	**4,8**	**-3.2**	**-3,6**	-0,3	-2,3		
3	n	55	54	6	6	19	20	80	80
	RTC	1,8	1,5	**-3,2**	**-3,3**	1	1,5		
4	n	24	35	38	28	18	17	80	80
	RTC	**-6,1**	**-3,3**	**6,8**	**3,5**	0,7	0,5		
5	n	62	43	3	14	15	23	80	80
	RTC	**3,6**	-1,3	**-4,1**	-0,8	-0,3	2,4		
Total	n	240	240	81	83	79	77	400	400

Fuente: Elaboración propia.
Nota. n: recuento; RTC: residuos tipificados corregidos; S1: sesión 1; S2: sesión 2.

Como se puede apreciar, hay una mayor probabilidad de lo esperado de que la *actividad 1* tenga una valoración de *me gusta* tanto en la *S1* (*RTC*=3,7; *n*=28) como en la *S2* (*RTC*=4,1; *n*=30). En la *actividad 2*, hay una mayor probabilidad de lo esperado de que en la *S2* sea *indiferente* (*RTC*=4,8; *n*=67), mientras en la *S1* existe una menor probabilidad de *me gusta* (*RTC*=4,1; *n*=30). Además, existe una menor probabilidad de lo esperado de evaluar como *me gusta* la *actividad 3*, tanto en la *sesión 1* (*RTC*=-3,2; *n*=6) como en la *sesión 2* (*RTC*=-3,3; *n*=6). En cambio, en la *actividad 4* hay una mayor probabilidad de lo esperado de que se valore como *me gusta* en ambas sesiones. Por último, en la *actividad 5* hay una menor probabilidad de lo esperado de que la actividad *me gusta* en la *sesión 1* (*RTC*=-4,1; *n*=3), no existiendo relaciones en la *sesión 2*.

3.2 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA DIFERENTE DINÁMICA DE LAS SESIONES REALIZADAS

En la tabla 3, se muestra el análisis de las diferencias en las emociones percibidas por los alumnos en las actividades realizadas entre las sesiones. Se encuentra la *alegría* como la emoción predominante en todas las actividades, mientras que la emoción con menores valores es la *tristeza*. La *actividad 3* presenta el mayor valor de *miedo* (*Sesión1*: 2,65±1,43 y *Sesión 2*: 2,63±1,49). En cuanto al análisis intersesiones, se encuentran diferencias significativas en las emociones *rabia* (*p*=0,004; *d*=-0,263) y *tristeza* (*p*=0,050, *d*=-0,216) a favor de la *sesión 2* y *vergüenza* a favor de la *sesión 1* (*p*=0,008; *d*=0,251). De forma casi significativa, se encuentran diferencias en la emoción *miedo* siendo mayor en la *sesión 2*. Finalmente, no se encuentran diferencias en la emoción *alegría*.

Tabla 3 - Análisis de las diferencias en las emociones manifestadas por los alumnos en las diferentes actividades analizadas entre las sesiones 1 y 2.

Actividad	Sesión	Alegría		Rabia		Tristeza		Miedo		Vergüenza	
		M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
1	1	3,79	1,18	1,83	1,23	1,25	0,79	1,84	1,16	2,11	1,42
	2	4,01	1,21	1,90	1,29	1,26	0,81	1,96	1,31	1,85	1,20
	p	0,139		0,636		0,874		0,411		0,163	
	d	-0,134		-0,056		-0,012		-0,097		0,198	
2	1	3,89	1,23	1,46	1,05	1,24	0,6	1,63	1,15	3,08	1,29
	2	3,58	1,14	1,86	1,45	1,43	0,94	1,83	1,28	2,64	1,35
	p	0,026*		0,021*		0,099†		0,143		0,006*	
	d	0,281		-0,316		-0,241		-0,164		0,333	
3	1	3,46	1,26	1,58	1,06	1,21	0,61	2,65	1,43	1,9	1,23
	2	3,49	1,38	1,95	1,35	1,39	0,92	2,63	1,49	1,7	1,17
	p	0,963		0,016*		0,100†		0,928		0,253	
	d	-0,023		-0,305		-0,231		0,014		0,167	
4	1	3,69	1,50	1,49	1,15	1,34	0,84	1,55	1,05	3,01	1,51
	2	3,8	1,37	1,48	0,99	1,36	0,92	1,44	0,91	2,7	1,42
	p	0,506		0,990		0,969		0,362		0,049*	
	d	-0,077		0,009		-0,023		0,112		0,212	
5	1	3,78	1,3	1,3	0,85	1,18	0,57	1,15	0,51	1,98	1,19
	2	3,51	1,34	1,39	0,95	1,25	0,82	1,5	1,03	2,18	1,38
	p	0,131		0,325		0,572		0,006*		0,203	
	d	0,165		-0,100		-0,099		-0,431		-0,155	
TOTAL	1	3,72	1,30	1,53	1,08	1,24	0,69	1,76	1,21	2,42	1,42
	2	3,68	1,30	1,72	1,24	1,34	0,88	1,87	1,29	2,21	1,36
	p	0,518		0,004*		0,050*		0,099†		0,008*	
	d	0,031		-0,263		-0,216		-0,188		0,251	

Fuente. Elaboración propia.
Nota. M: Media; DE: Desviación estándar; p: p valor; d: tamaño del efecto mediante el estadístico d de Cohen. *Diferencias significativas (p<0,05). †Diferencias casi significativas (p<0,10).

Analizando cada actividad de forma pormenorizada, en la única actividad donde no hay diferencias significativas en las emociones es en la *actividad 1*. En la *actividad 2* se encuentran diferencias significativas en *alegría* y *vergüenza* siendo mayor en la *sesión 1*; y en *rabia,* siendo mayor en la *sesión 2*. Se encuentran diferencias casi significativas en la emoción *tristeza* siendo mayor en la *sesión 2*. En la *actividad 3*, se encuentran diferencias significativas en la emoción *rabia* y casi significativas en la *tristeza,* obteniendo valores más elevados en la *sesión 2*. En la *actividad 4*, se aprecian diferencias significativas en la emoción *vergüenza* siendo mayor en la *sesión 1*. Finalmente, en la *actividad 5* existen diferencias significativas en la emoción *miedo*, siendo mayor en la *sesión 2*.

3.3 ANÁLISIS RELACIONAL ENTRE LAS PREFERENCIAS DE LAS ACTIVIDADES Y LAS EMOCIONES QUE SUSCITAN EN LOS PARTICIPANTES

En la tabla 4, se muestra el análisis relacional entre las preferencias de las actividades y las emociones que suscitan en los participantes en las sesiones de EC. Se obtiene que para

conseguir el máximo disfrute en el participante, la actividad debe despertar la emoción *alegría* (*r*=0,273) sin la presencia de la emoción *vergüenza* (*r*=-0,126).

Tabla 4 - Análisis relacional de las emociones y las preferencias de las actividades realizadas por los alumnos participantes en las sesiones de expresión corporal.

Emociones	Alegría	Rabia	Tristeza	Miedo	Vergüenza
Rabia	-0,145**				
Tristeza		0,306**			
Miedo		0,165**	0,136**		
Vergüenza			0,107*	0,113*	
Nivel disfrute actividad	0,273**				-0,126*

Fuente: Elaboración propia.
Nota. *La correlación es significativa (p<.05); **La correlación es significativa (p<.01).

En cuanto a la relación entre la aparición de las emociones en las actividades, una mayor *alegría* estaba asociada de forma inversa a la emoción *rabia* (*r*=-0,145). En cuanto a la emoción *rabia*, está relacionada directamente con las emociones *tristeza* (*r*=0,306) y *miedo* (*r*=0,165). La emoción *miedo* se encuentra asociada con la emoción *tristeza* (*r*=0,136). Finalmente, la aparición de la emoción *vergüenza* está directamente relacionada con las emociones *tristeza* (*r*=0,107) y *miedo* (*r*=0,113).

4 DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue conocer la preferencia de los alumnos por las actividades, analizar las emociones percibidas en función de la lógica interna, así como determinar que emociones deben predominar para aumentar la motivación en la práctica. En la literatura científica existen, trabajos relacionadas con la EC y la Educación Física (GARCÍA-SÁNCHEZ; PÉREZ-ORDÁS; CALVO-LLUCH, 2013; SANEIRO *et al.*, 2014). Por tanto, las emociones percibidas por los alumnos serán claves para el diseño de las actividades en el área de Educación Física. Como consecuencia del ambiente generado en las clases, el alumnado tiene oportunidad de manifestar con intensidad un mundo emocional rico y variado (ROMERO-MARTÍN; GELPI; MATEU; LAVEGA, 2017). Pues, los principales resultados muestran la existencia de diferencias en las emociones manifestadas por el alumnado en las actividades analizadas entre las sesiones debido a la modificación de la lógica interna.

Respecto a la preferencia de la actividad, los resultados muestran diferencias significativas entre la variable *Actividad* y las variables *Preferencia sesión* con un grado de asociación moderado-bajo, encontrado una mayor probabilidad de que las actividades me gusten; como consecuencia del desarrollo de actitudes positivas hacia la Educación Física (MORENO-MURCIA; HELLÍN-GÓMEZ, 2002). El diseño de actividades relacionadas con la EC permitirá al alumnado desarrollarse de forma integral (LOBO; WINSLER, 2006; RUANO-ARRIAGADA; BARRIOPEDRO, 2006). Por tanto, los docentes de Educación Física deberán diseñar tareas enfocadas a la creatividad mediante la EC (FLANAGAN; MCPHEE, 2009; KUTLUCA; TUNCEL, 2012). Pues, la EC es un contenido que permite el desarrollo cognitivo y motor (LÓPEZ, 2005).

En el análisis de las diferencias entre sesiones, se muestra que la emoción predominante es la *alegría*. Estos resultados coinciden con las tareas que abordaban diferentes emociones

de manera intensa (TORRENTS; MATEU; PLANAS; DINUSÔVA, 2011). La lógica interna produce cambios en las emociones negativas (*rabia*, *miedo* y *vergüenza*). Además, otro estudio manifiesta que esto se debe al desconocimiento de alumnado cuando se enfrenta a situaciones educativas desconocidas (LÓPEZ; SCHNITTER, 2010). Por tanto, las diferentes SME deberán tener una intencionalidad educativa, gracias a la intervención del docente (GAMONALES; CAMPOS-GALÁN, 2017). Por este motivo, los componentes de la lógica interna de las SME (compañeros, estructuración espacio-temporal y objetos) se deben tener en cuenta en el diseño de las tareas de EC (MATEU; COELHO, 2011).

Igualmente, se propone para el diseño de las sesiones una progresión de la complejidad de la lógica interna y de los requerimientos motores, así como desarrollar tareas cooperativas. Esta propuesta coincide con encontrar diferencias en la emoción alegría por el uso de tareas cooperativas que provoca una mayor adherencia a la práctica físico-deportiva y repercute en las variables sociales de los alumnos (SICILIA; ÁGUILA; ORTA; MUYOR, 2008). Además, las emociones analizadas en este trabajo, coinciden con las mencionadas y encontradas en las clases de Educación Física, y concretamente en las clases de EC (ROMERO-MARTÍN *et al*., 2017), pues son contenidos muy comunes durante las sesiones siendo un medio que permite estimular la singularidad y creatividad motriz (CANALES-LACRUZ, 2011), utilizar el propio cuerpo (GARCÍA-SÁNCHEZ; PÉREZ-ORDÁS; CALVO-LLUCH, 2013) así como permite desarrollar los objetivos propuestos por el docente.

Por tanto, el estudio de las emociones en el ámbito educativo ha sido un estudio tradicional que en los últimos años ha tomado más relevancia debido a las investigaciones sobre la inteligencia emocional (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2009). Aun así, existe un gran déficit en el conocimiento de las diferentes emociones como medio para desarrollar los diferentes estándares de aprendizaje, así como las competencias curriculares. Además, en la realización del estudio se han tenido diversas limitaciones: (i) los participantes a pesar de ser un número elevado, podrían encontrarse diferencias en función de la edad, centro escolar y experiencias previas con actividades de este tipo, (ii) escasas actividades propuestas y cambios en la lógica interna, y (iii) únicamente se ha evaluado un centro educativo. Para solventar estas limitaciones, en futuras investigaciones, se propone analizar un mayor número de sesiones y participantes implicados.

5 CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Para conseguir una mayor adherencia en la practica físico-deportiva de la EC en el aula de Educación Física, se debe conseguir un alto grado de emociones positivas hacia la práctica, eliminando la aparición de las emociones negativas. Tener en cuenta en el diseño de las actividades los componentes de la lógica interna, permitirá modificar las emociones percibidas por los alumnos, y de esta forma, conseguir un mayor grado de satisfacción y motivación durante la práctica.

Los docentes de Educación Física deben diseñar tareas de EC en las que se siga una progresión de la complejidad de la lógica interna y de los requerimientos motores, así como desarrollar tareas no competitivas. Por tanto, la metodología empleada en este trabajo puede ser una opción válida para el trabajo de las emociones percibidas por los alumnos durante las situaciones educativas.

REFERÊNCIAS

AIJÓN, María Victoria. Los activos inexcusables de una expresión corporal educativa. **EmásF:** Revista Digital de Educación Física, v.33, p.8-23, 2015.

ANGUERA, María Teresa. La metodología selectiva en la Psicología del Deporte. **Psicología del Deporte**, n.2, p.74-96, 2003.

BISQUERRA, Rafael; PÉREZ-ESCODA, Nuria. Las competencias emocionales. **Educación Siglo XXI**, n.10, p.61-82, 2007.

CANALES-LACRUZ, Inmaculada. **La mirada y el tacto en la expresión corporal:** consecuencias pedagógicas y propuesta de intervención. Saarbrücken: Académica Española, 2011.

COHEN, Jacob. A coefficient of agreement for nominal scales. **Educational and psychological measurement**, v.20, n.1, 37-46. 1960.

CREWSON, Phil. **Applied statistics handbook**. [S.l.]: AcaStat Software, 2006.

FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique. Emociones positivas, psicología afectiva y bienestar. *En*: FERNÁNDEZ-ABASCAL, Enrique (ed.). **Emociones Positivas**. Madrid: Pirámide, 2009. p. 27-46.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo; EXTREMERA, Natalio. La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**, v.66, p.85-108, 2009.

FIELD, Andy. **Discovering statistics using SPSS.** 3. ed. London: Sage, 2009.

FLANAGAN Kristin; MCPHEE, Cameron. **The children born in 2001 at kindergarten entry:** First findings from the kindergarten data collections of the early childhood longitudinal study, birth cohort (ECLS-B) first look**.** NCES 2010-005, 2009. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 2009.

GAMONALES, José Martín. La Educación Física como herramienta de inclusión. **Publicaciones Didácticas:** Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos, v.70, n.1, p.26-33, 2016.

GAMONALES, José Martín; CAMPOS-GALÁN, Sergio. Propuesta de Unidad Didáctica para Educación Física: Conociendo los Deportes Paralímpicos. **Publicaciones Didácticas:** Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos, v.84, n.7, p.313-326, 2017.

GARCÍA-SÁNCHEZ, Inmaculada; PÉREZ-ORDÁS, Raquel; CALVO-LLUCH, África. Expresión corporal. Una práctica de intervención que permite encontrar un lenguaje propio mediante el estudio y la profundización del empleo del cuerpo. **Retos:** Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, v.23, p.19-22, 2013.

GELPI, Paula; ROMERO-MARTÍN, María Rosario; MATEU, Mercé; ROVIRA, Glòria. La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. **Educación Siglo XXI**, v, 32, n.2, p.49-70, 2014.

KUTLUCA, Ayse Nur; TUNCEL, Meric. The practices of admission to School and the effectiveness of individualized supported education. **Educational Sciences:** Theory and Practice, v.12, n.3, p.2076-2089, 2012.

LAGARDERA, Francisco; LAVEGA, Pere. Educación Física, conductas motrices y emociones. **Ethologie y Praxeologie**, v.16, p.23-43, 2011.

LAVEGA, Pere; ARÁUJO, Paulo; JAQUEIRA, Ana Rosa. Teaching motor and emotional competencies in university students. **Cultura, Ciencia y Deporte**, v.22, n.9, p.5-15, 2013.

LAVEGA, Pere; MARCH, Jaume; FILELLA, Gemma. Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. **Revista de investigación educativa**, v.31, n.1, p.151-165, 2013.

LOBO, Yovanka; WINSLER, Adam. The effects of a creative dance and movement program on the social competence of head star pre-schoolers. **Social Development**, v.15, n.3, p.501-516, 2006.

LÓPEZ, Antonio. La creatividad en las actividades motrices. **Apunts:** Educación Física y Deporte, v.1, p.20-28, 2005.

LÓPEZ, María Isabel; SCHNITTER, Mónica. Matriz de relación primaria en casos de niños y niñas con problemas de aprendizaje. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.8, n.2, p.1099-1116, 2010.

LÓPEZ-EGEA, Bienvenido. Interculturalidad. Aceptación, convivencia, aprendizaje entre iguales. **Revista Profesional de Investigación, Docencia y Recursos Didácticos**, v.84, n.7, p.91-132, 2017.

MATEU, Mérce; DURAN, Conxita; TROGUET, Margarida. **1000 Ejercicios y juegos aplicados a las actividades corporales de expresión**. Barcelona: Editorial Paidrotribo, 1992. 2 v.

MATEU, Mérce; COELHO, Marco Antonio. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). **Emancipaçâo**, v.11, n.1, p.129-142, 2011.

MORENO-MURCIA, Juan Antonio; HELLÍN-GÓMEZ, Pedro. ¿Es importante la Educación Física? Valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**, v.2, n.8, p.298-319, 2002.

NEWELL, John; AITCHISON, Tom; GRANT, Stanley. **Statistics for sports and exercise science:** a practical approach. Nueva York: Routledge, 2014.

ORTIZ, María del Mar. **Expresión Corporal:** Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física. Granada. Grupo Editorial Universitario, 2002.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedades:** Léxico de praxeología motriz. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2008.

PAULSON, Pamela. New work in dance education. **Arts Education Policy Review**, v.95, n.1, p.31-35, 1993.

PÉREZ-ORDÁS, Raquel; GARCÍA-SÁNCHEZ, África; CALVO-LLUCH, Inmaculada. Una metodología para la expresión corporal actual en el ámbito educativo y recreativo. **EmásF:** Revista Digital de Educación Física, v.14, p.39-51, 2012.

PUJOLÁS, Pere. Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. **Educación Siglo XXI**, v.1, n.30, p.89-112, 2012.

ROMERO-MARTÍN, María Rosario; GELPI, Paula; MATEU, Mérce; LAVEGA, Pere. Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**, n.67, 2017. DOI: 10.15366/rimcafd2017.67.004.

RUANO-ARRIAGADA, María Teresa; BARRIOPEDRO, María Isabel. Impacto de la expresión corporal sobre las emociones en el ámbito educativo. **European Journal of Human Movement,** v.15, p.1-6, 2006.

SANEIRO, Mar; SANTOS, Olga C.; SALMERON-MAJADAS, Sergio; BOTICARIO, Jesús G. Towards emotion detection in educational scenarios from facial expressions and body movements through multimodal approaches. **The Scientific World Journal**, p.1-14, 2014. DOI: 10.1155/2014/484873.

SCHINCA, Marta. **Expresión corporal:** Técnica y expresión del movimiento**.** Barcelona: Praxis, 2000.

SICILIA, Álvaro; ÁGUILA, Cornelio; ORTA, Antonio; MUYOR, José María. **Perfil del usuario de centros deportivos**. Almería: Universidad de Almería, 2008.

TIMMONS, Brian; NAYLOR, Patti Jean; PFEIFFER, Karin. Physical activity for preschool children: How much and how? **Public Health**, v.98, n.2, p.22-134, 2007.

TORRENTS, Carlota; MATEU, Mercè; PLANAS, Antoni; DINUSÔVA, María Posibilidades de las tareas de Expresión Corporal para suscitar emociones en el alumnado. **Revista de Psicologia del Deporte**, v.20, n.2, p.401-412, 2011.

VALLÉS, Antonio; VALLÉS, Consol. **Inteligencia emocional:** Aplicaciones educativas. Madrid: EOS, 2000.