



## Afectividad e interacción motriz de los juegos motores populares en la escuela

Pedro Gil-Madrona<sup>1\*</sup>, Lorena Pascual-Francés<sup>1</sup>, Andrea Jordá-Espi<sup>1</sup>, Felipe Mujica-Johnson<sup>2</sup> y Andrés B. Fernández-Revelles<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla La Mancha, España

<sup>2</sup>Centro de Investigación Escolar y Desarrollo CIED, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile

<sup>3</sup>Departamento de Educación Física y Deportiva, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Granada, España



### Citación

Gil-Madrona, P., Pascual-Francés, L., Jordá-Espi, A., Mujica-Johnson, F., & Fernández-Revelles, A. B. (2020). Affectivity and Motor Interaction in Popular Motor Games at School. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139, 42-48. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.06)

### Resumen

La interacción motriz y el contexto sociocultural donde se produce son aspectos que determinan el tipo de juego motor, aportándole características específicas que lo diferencian en la clase de educación física. Así, se hace preciso estudiar dicha actividad motriz desde la perspectiva afectiva, con la finalidad de optimizar el proceso educativo. Este estudio tiene como propósito identificar la percepción afectiva del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en los juegos populares de cooperación y de cooperación-oposición, en la clase de educación física. El estudio responde al enfoque cuantitativo y sus participantes son 70 estudiantes (35 hombres y 35 mujeres), pertenecientes a la provincia de Alicante, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Los datos fueron recopilados por medio de la encuesta PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) validada en castellano para niñas, niños y adolescentes. Los principales resultados indican que en los dos tipos de juego popular estudiados, los afectos positivos obtuvieron la percepción más alta, mientras que los afectos negativos obtuvieron la menor percepción. Se concluye que este tipo de juegos sociomotrices con contenido sociocultural, permiten que el alumnado desarrolle habilidades sociales en un ambiente positivo de aprendizaje.

**Palabras clave:** afectividad, educación física, interacción motriz, juego popular

#### Editado por:

© Generalitat de Catalunya  
Departament de la Presidència  
Institut Nacional d'Educació  
Física de Catalunya (INEFC)

ISSN: 2014-0983

#### \*Correspondencia:

Pedro Gil-Madrona  
[Pedro.Gil@uclm.es](mailto:Pedro.Gil@uclm.es)

#### Sección:

Educación física

#### Recibido:

23 de mayo de 2018

#### Aceptado:

4 de octubre de 2018

#### Publicado:

1 de enero de 2020

## Introducción

La educación física en la educación primaria (EFP) debe tener como meta lograr un desarrollo integral del alumnado, así lo estipula el Real decreto 126/2014, de 28 de febrero, donde se indica que su finalidad es la siguiente:

Desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente. Para su consecución no es suficiente con la mera práctica, sino que es necesario el análisis crítico que afiance actitudes, valores referenciados al cuerpo, al movimiento y a la relación con el entorno. De este modo el alumnado logrará controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas, además de integrar conocimientos y habilidades transversales, como el trabajo en equipo, el juego limpio y el respeto a las normas, entre otras. (Boletín Oficial del Estado, 1.3.2014, pág. 19406).

Tal como se menciona en el Real decreto, la dimensión afectiva tiene que ser incorporada en el análisis de las prácticas pedagógicas, para poder así favorecer una EFP que considera al ser humano como un ser que es sensible a su entorno y que se emociona durante las actividades que se desarrollan en las sesiones. La clase de EFP en España es una buena ocasión para generar experiencias afectivas positivas, lo que se muestra en un estudio en el que participaron 376 alumnos de 6º curso pertenecientes a la ciudad de Albacete, cuyo propósito fue diagnosticar la autopercepción emocional. En concreto, sus principales resultados indican que el “porcentaje de alumnos que manifiestan experimentar emociones placenteras en la asignatura de EF oscila entre un 84.3 %, en el caso de aquellos que se sienten ‘tranquilos’ (algo, bastante o muy tranquilos)” (Gil-Madrona y Martínez, 2016, pág. 187).

Los procesos educativos son cambiantes y se encuentran en constante actualización, y exigen que el alumnado aborde nuevos espacios y desafíos de aprendizaje que, en ocasiones, le producen ansiedad y con frecuencia conflictos emocionales. Estos conflictos son los que los maestros deberán abordar para evitar impactos negativos. En función del bienestar subjetivo, se ha generado una clasificación de afecto positivo y afecto negativo, en donde las emociones positivas son entendidas como favorables y las negativas como desfavorables para dicho bienestar (Redorta et al. 2006).

A partir de una revisión teórica sobre los beneficios de las emociones positivas en la salud mental infantil, se incentiva que los centros educativos sean un espacio estratégico y central para la educación emocional, ya que

“las instituciones escolares permiten centralizar y unificar los esfuerzos destinados a la promoción de la salud. Así mismo, es posible fortalecer y promover factores protectores de salud mental a una gran cantidad de niños” (Greco, 2010, pág. 90). Respecto a la influencia de un pensamiento optimista en la salud infantil, se mencionará un estudio realizado en la ciudad de Murcia, que tuvo por objetivo analizar la función del estilo explicativo optimista como factor protector de la depresión infantil y adolescente. Participaron 172 escolares de 5º y 6º de EP, con una edad media de 10,7 años y los principales resultados indican que “los escolares con un estilo explicativo optimista presentan menos sintomatología depresiva” (Sánchez y Méndez, 2009, pág. 276). Así, se refleja la eficacia de las actividades basadas en un enfoque de psicología positiva para la prevención de enfermedades de salud mental en la infancia y adolescencia.

Por otra parte, las tareas motrices, TM, han sido clasificadas en función del tipo de comunicación motriz, siendo descritas de la siguiente forma:

Aquellas donde hay ausencia de interacción con otros deportistas (sin compañeros y sin adversarios), denominadas psicomotrices; aquellas donde hay compañeros pero no adversarios, denominadas TM de cooperación; aquellas donde no hay compañeros pero si adversarios, denominadas TM de oposición; y finalmente TM donde hay compañeros y adversarios, denominadas de cooperación-oposición. (Serna et al., 2017, pág. 37)

Según esta clasificación, se pueden encontrar los juegos psicomotrices, los juegos motores de cooperación, los juegos motores de oposición y los juegos motores de cooperación-oposición, que desde el punto de vista afectivo muestran diferencias en función de su comunicación motriz (Alcaraz-Muñoz et al., 2017). Lo anterior se puede apreciar en un estudio en EFP en España, realizado en el municipio de Ceutí donde participaron 21 alumnos con un rango de edad entre 8 y 9 años. Dicha investigación tuvo como propósito analizar las emociones experimentadas tras la práctica de un tipo de interacción motriz concreta, además de relacionarlas con la motivación hacia las áreas del currículo. Entre los resultados se encontró “que en todos los dominios motrices predominaban las emociones positivas” (Medina, 2015, pág. 75).

Por otra parte, la clase de EFP es un lugar oportuno dadas las posibilidades que puede ofrecer para que el alumnado pueda interactuar socialmente. Esto ha sido manifestado en una investigación de la Comunidad Valenciana. Precisamente, se aprecia cuando sus resultados indican que “los alumnos durante las clases de EF se divierten más el estar con sus compañeros, trabajando cooperativamente por encima de la competición” (Gutiérrez y Pilsa, 2006, p. 226). Sobre este mismo aspecto,

un estudio realizado en EFP en Chile obtuvo como resultado que la principal emoción positiva para el bienestar subjetivo atribuida a la socialización en las clases es la diversión. Por lo tanto, dicha investigación concluye que es de vital importancia para el bienestar del alumnado “permitir la comunicación en un marco de respeto durante las actividades” (Mujica et al., 2016, pág. 5).

Al mismo tiempo, en función del contexto sociocultural, los juegos motores pueden ser clasificados como populares, entendidos como “aquellos conocidos y practicados por todo el público” (Rebollo, 2002, pág. 3). Estos son parte del patrimonio de las naciones y, a su vez, un símbolo de la diversidad cultural. Por el mismo motivo pueden ser parte de un proceso pedagógico que inspira valores sociales y conciencia cultural a las nuevas generaciones. Así mismo lo manifiesta Dorado (2011) cuando señala que “los juegos populares son un patrimonio de todos, que debemos conocer y conservar, porque así tendremos una visión global de nuestra cultura” (pág. 33). Igualmente, dado que la afectividad de las personas es configurada a partir de la interacción con entornos culturales concretos (Mujica-Johnson y Jiménez, 2019; Puig et al., 2001), para enriquecer las interpretaciones pedagógicas en EFP es importante investigar los afectos durante el desarrollo de juegos motores populares.

En síntesis, el juego popular es caracterizado por su difundida presencia en alguna zona geográfica; además, se le atribuye un significado cultural valioso por su construcción social desde la subjetividad de los que lo practican, transformándose en un excelente recurso didáctico para la clase de EF. En efecto, el juego tiene valor por sí mismo y se orienta al desarrollo de la totalidad del niño, por lo tanto, “al aprovechar el juego popular en las clases de EF se estaría contribuyendo enormemente al trabajo intelectual, afectivo y manual que realiza el estudiante dentro del aula” (Mendoza et al., 2017, pág. 82).

Por consiguiente, con la intención de explorar la dimensión afectiva en los juegos mencionados, el objetivo principal de este estudio fue identificar la percepción afectiva del alumnado de 5º y 6º curso de educación primaria en los juegos populares de cooperación y de cooperación-oposición.

## Metodología

El estudio responde al enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental transversal y de tipo descriptivo.

## Participantes

En este estudio participó un total de 70 estudiantes (35 hombres y 35 mujeres) del segundo ciclo de

EP con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, pertenecientes al colegio público CEIP San Juan Bosco, de la localidad de Cocentaina, de la provincia de Alicante.

## Instrumentos y procedimientos

Para lograr el objetivo del estudio, se empleó la encuesta de valoración de aspectos positivos y negativos en las clases de EF de la versión PANAS (Positive and Negative Affect Schedule). Dicha encuesta fue validada en castellano para niños y adolescentes. Así, se obtuvo un coeficiente de  $\alpha$  de Cronbach de .73 en chicos y .72 en chicas para la variable de afecto positivo (AP). En cuanto al afecto negativo (AN) se obtuvo .74 en chicos y .75 en chicas (Sandín, 2003). Esta encuesta se compone de 20 ítems y presenta una estructura bidimensional: afecto positivo y afecto negativo, con 10 ítems para cada subescala.

La primera acción fue tomar contacto con las autoridades del establecimiento educacional y solicitar la aprobación del estudio. La segunda fue comunicarse con la maestra de EF, que imparte clase en el 3º ciclo de EP de 5º y 6º curso, para informarla sobre el proyecto de investigación y pedir su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado de los estudiantes, quienes accedieron en un 100 % a participar voluntariamente y colaborar en el estudio, demostrando una muy buena actitud hacia el equipo de investigación. Lo siguiente fue llevar a cabo 2 sesiones de EF de 45 minutos de duración cada una. La primera sesión se focalizó en los siguientes juegos motores populares de cooperación sin oposición (JMPCSO): a) al pelotón; b) carrera de tortugas; c) el pañuelo, y, d) el marro. En cuanto a la segunda sesión, se desarrollaron los siguientes juegos motores populares de cooperación-oposición (JMPCO): a) el *pillao*; b) la caza del tesoro; c) duelo entre caballeros, y, d) lucha turca. Una vez se concluía cada sesión, se le entregaba al alumnado de manera individual la encuesta PANAS para que la respondiera.

## Tratamiento de los datos

El análisis estadístico fue de tipo descriptivo no paramétrico. El tipo de estadística que se utilizó fue “la distribución de frecuencia relativa acumulada o frecuencia acumulada en porcentajes, que es la frecuencia acumulada dividida entre la frecuencia total” (Spiegel y Stephens, 2001, pág. 39). El análisis estadístico se realizó a través de la herramienta Excel de Microsoft Office 2010. Las pruebas estadísticas empleadas fueron frecuencias y porcentajes.

## Resultados

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos en cada tipo de juego popular, además de las diferencias según el sexo y el país de origen. Cabe mencionar que cuando se habla de afectos positivos y negativos poniendo énfasis en “nunca”, “algunas veces” y “muchas veces”, se hace referencia a la intensidad en la que se produjo la percepción.

El panorama general en función de los AP y AN se presenta en la tabla 1, donde se puede observar que el ítem “muchas veces” de los afectos positivos obtuvo la mayor percepción en los dos tipos de juego motor y lo mismo sucede con la intensidad “nunca” en los afectos negativos, por lo tanto se puede señalar que la percepción del AP en los juegos populares se encuentra presente en mayor medida que los AN. Las diferencias encontradas entre los juegos populares según su interacción motriz son que el alumnado en los de cooperación sin oposición percibió un mayor AP que en los de cooperación-oposición. No obstante, en los de cooperación-oposición, el alumnado percibió menor AN que en los juegos de cooperación sin oposición.

### Juegos motores populares de cooperación sin oposición

Los resultados de la percepción afectiva durante los juegos populares de cooperación sin oposición se presentan en la tabla 2, donde se identifica que los AP fueron más

**Tabla 1**

*Distribución en porcentajes de la intensidad de los afectos positivos y negativos en los juegos motores de cooperación sin oposición y en los juegos motores populares de cooperación-oposición*

Intensidad	AP		AN	
	JMPCSO	JMPCO	JMPCSO	JMPCO
Muchas veces	54.57	54.43	2.57	2.43
Algunas veces	39.86	35.86	18.86	16.57
Nunca	5.57	9.71	78.57	81

*Nota.* AP: afecto positivo; AN: afecto negativo; JMPCSO: juego motor popular de cooperación sin oposición; JMPCO: juego motor popular de cooperación-oposición.

percibidos en la intensidad “muchas veces” con respecto a los AN. La mayor intensidad del AP percibido se presenta en el elemento del estado de vitalidad y del interés por el entorno social y ambiental. Además, el alumnado apreció también el orgullo con un porcentaje elevado, lo que puede tener relación con el conocimiento y la identificación con el juego motor. A pesar de que los afectos positivos tuvieron la preferencia en la percepción afectiva, hay tres elementos que concentran la percepción en la intensidad “algunas veces”, y son: la atención, el entusiasmo y la animación en el juego, indicadores que se relacionaron con el interés y la motivación en los juegos.

En la percepción del AN, el alumnado percibió de forma más intensa la intranquilidad, después el nerviosismo y, en tercer lugar, la tensión. Asimismo, el alumnado

**Tabla 2**

*Distribución en porcentajes de la percepción de los elementos afectivos en los juegos motores populares de cooperación sin oposición*

Elemento afectivo	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Siento miedo	91.43	7.14	4.3
Soy un/a chico/a activo/a	0	20	80
Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a	68.57	24.29	7.14
Soy una persona atenta, esmerada	0	52.86	47.14
Soy un/a chico/a decidido/a	5.71	37.15	57.14
Me siento nervioso	74.29	21.43	4.28
Me siento inspirado/a	8.57	58.57	32.86
Soy vergonzoso/a	65.71	32.86	1.43
Soy un/a chico/a despierto/a, despabilado/a	2.86	40	57.14
Tengo mal humor (me altero o irrito)	82.86	15.71	1.43
Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a	7.14	31.43	61.43
Me entusiasmo (por cosas, personas, etc.)	20	45.71	34.29
Estoy enfadado/a furioso/a	82.86	15.71	1.43
Soy un/a chico/a asustadizo/a	82.86	15.71	1.43
Me siento culpable	84.29	14.28	1.43
Siento que tengo vitalidad, energía	1.43	21.43	77.14
Me siento disgustado/a o molesto/a	74.29	24.28	1.43
Soy una persona animada, suelo emocionarme	5.71	58.57	35.72
Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés	78.58	17.14	4.28
Me intereso por la gente o las cosas	4.28	32.86	62.86

**Tabla 3**

Distribución en porcentajes de la intensidad de los elementos afectivos según el género en los juegos motores populares de cooperación sin oposición

Intensidad	AP (chicos)	AP (chicas)	AN (chicos)	AN (chicas)
Muchas veces	52.57	56.57	2.29	2.86
Algunas veces	41.72	38	22.57	15.14
Nunca	5.71	5.43	75.14	82

Nota. AP: afecto positivo; AN: afecto negativo.

manifiesta un mínimo porcentaje en la intensidad “nunca” de diferentes elementos del AN. Además, el mayor porcentaje de dicha intensidad se presentó en primer lugar en el sentimiento de miedo y en segundo lugar en el ítem culpa. Posteriormente, en tercer lugar, se detectaron tres elementos con el mismo porcentaje siendo estos el enojo, la autopercepción del carácter asustadizo y el mal humor.

Según el género, en la tabla 3, se puede identificar que alumnos y alumnas reconocieron en mayor cantidad el AP. Además, fueron las chicas quienes percibieron en mayor medida la intensidad “muchas veces” y en menor medida la intensidad “nunca”. En cuanto al AN, las chicas se identificaron más con las intensidades “muchas veces” y “nunca” que los chicos, mientras que en la intensidad “algunas veces” los chicos obtuvieron un mayor porcentaje que las chicas.

### Juego motor popular de cooperación-oposición

Los resultados de la percepción afectiva durante los juegos populares de cooperación-oposición se presentan en la tabla 4, donde se identificó que los AP son más percibidos en la intensidad “muchas veces” con respecto a los AN. El ítem con mayor porcentaje en “muchas veces” del AP percibido es el de vitalidad, al igual que en el otro juego popular estudiado, seguido por el sentimiento de ser activo/a. Y, finalmente, se encuentra la capacidad de estar con atención en el juego. De esta forma queda reflejada una variación en función de la interacción motriz del juego, ya que este ítem presentó una baja percepción en relación con el JMPCSO. En el AP se identificaron dos ítems que concentraron la percepción en “algunas veces”, que son la inspiración y el entusiasmo. Precisamente, estos indicadores se parecen a los hallados en esta misma situación en el JMPCSO, los cuales tienen relación con la motivación vivenciada. No obstante, la animación y la atención son los ítems más percibidos en este tipo de juego.

En la percepción del AN, el alumnado percibió con mayor intensidad la intranquilidad y el susto. Estas dos percepciones estaban igualadas en el máximo porcentaje y fueron seguidas por el nerviosismo. Por otro lado, la intensidad “nunca” presenta un alto valor en el sentimiento de enfado y molestia. Después, les siguió en alta intensidad el sentimiento de culpabilidad, lo que demostró que la competencia suscitó poco malestar subjetivo.

**Tabla 4**

Distribución en porcentajes de la percepción de los elementos afectivos en los juegos motores de cooperación-oposición

Elemento afectivo	Nunca	Algunas veces	Muchas veces
Siento miedo	90	10	0
Soy un/a chico/a activo/a	4.29	21.43	74.28
Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a	71.43	22.86	5.71
Soy una persona atenta, esmerada	4.29	30	65.71
Soy un/a chico/a decidido/a	7.14	37.14	55.72
Me siento nervioso	72.86	24.28	2.86
Me siento inspirado/a	21.43	47.14	31.43
Soy vergonzoso/a	72.86	24.28	2.85
Soy un/a chico/a despierto/a, despabilado/a	10	31.43	58.57
Tengo mal humor (me altero o irrito)	78.57	18.57	1.85
Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a	5.71	44.29	50
Me entusiasmo (por cosas, personas, etc.)	17.14	48.57	34.29
Estoy enfadado/a furioso/a	88.57	8.57	2.85
Soy un/a chico/a asustadizo/a	78.57	17.14	4.29
Me siento culpable	87.14	11.43	1.43
Siento que tengo vitalidad, energía	4.29	20	75.71
Me siento disgustado/a o molesto/a	88.57	10	1.43
Soy una persona animada, suelo emocionarme	12.86	40	47.14
Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés	81.43	18.57	0
Me intereso por la gente o las cosas	10	38.57	51.43



**Tabla 5**

*Distribución en porcentajes de la intensidad de los elementos afectivos según el género en los juegos motores populares de cooperación-oposición*

Intensidad	AP (chicos)	AP (chicas)	AN (chicos)	AN (chicas)
Muchas veces	51.71	57.14	2.29	2.57
Algunas veces	38.57	33.14	18	15.14
Nunca	9.72	9.72	79.71	82.29

*Nota.* AP: afecto positivo; AN: afecto negativo.

Por otra parte, los resultados de la tabla 5 muestran que tanto los alumnos como las alumnas reconocieron en mayor cantidad el AP y, al igual que en el otro tipo de juego popular, las chicas fueron las que percibieron con mayor fuerza el AP en la intensidad “muchas veces”. Además, la intensidad “nunca” demuestra semejantes cifras con respecto a la perspectiva de género, ya que se obtiene el mismo porcentaje entre ambos sexos. En cuanto al AN, se repite la misma tendencia que en los JMPCSO, donde las chicas percibieron más las intensidades “muchas veces” y “nunca” que los chicos, mientras que en la intensidad “algunas veces” los chicos obtienen un mayor porcentaje que las chicas.

## Discusión y conclusiones

A partir de los hallazgos que se han presentado en este estudio, es posible señalar que el alumnado percibe mayoritariamente AP en los juegos populares de cooperación y los juegos populares de cooperación-oposición. Sin embargo, es preciso señalar que, en menor medida, el alumnado también percibe AN. De acuerdo con la interacción motriz, los juegos populares de cooperación sin oposición producen mayor percepción de AP que los de cooperación-oposición. Así, se podría decir que en dichos juegos el objetivo de jugar en equipo y sin disputar un resultado con otros jugadores es un factor importante para suscitar mayor AP. Justamente, al igual que en otro estudio en EFP, se concluye que “los juegos de cooperación son los que han desencadenado mayor intensidad de emociones positivas y, sobre todo, sin competición” (Miralles et al., 2017, pág. 92).

Estos resultados también coinciden con otra investigación sobre la percepción emocional en EFP y los juegos de cooperación sin oposición. En concreto, porque dicho estudio concluye que en los juegos cooperativos sin victoria “se ha dado una relación entre las emociones positivas y ambiguas debido a que este tipo de dominio de acción motriz activa emociones positivas y ambiguas, y al no haber resultado esas emociones ambiguas actúan como positivas” (Molina, 2016, pág. 128). En consecuencia, considerar el juego motor cooperativo

sin oposición en EFP, podría propiciar que el alumnado desarrolle competencias sociales en un óptimo ambiente afectivo de aprendizaje, ya que “la mayor intensidad emocional positiva se asocia a los juegos de los dominios sociomotores y más concretamente en aquellos en los que el resultado no es tomado en consideración” (Duran et al., 2015, pág. 16).

El componente sociomotor de los juegos populares estudiados permite considerarlos como espacios de un gran valor educativo, porque encajan de manera ideal en la clase de EP. Así, por medio de ellos se puede propiciar el AP mientras se desarrollan actitudes, valores y habilidades sociales, ya que “en este grupo de juegos dialogar, pactar, plantear estrategias con compañeros, así como resolver imprevistos asociados a las relaciones inciertas que provocan los rivales son agentes generadores de vivencias emocionales intensas” (Duran et al., 2014, pág. 29). Una realidad interesante es que esta tendencia se presenta de manera similar en estudiantes universitarios que cursan estudios de actividad física y deporte en Cataluña, puesto que un estudio que examinó la vivencia emocional suscitada por situaciones cooperativas de expresión motriz concluye que se ha conseguido descubrir una “conexión existente entre las variables que intervienen en las situaciones motrices de cooperación y su relación con la creación de ambientes emocionales positivos para la mejora de la convivencia en los centros educativos” (Sáez de Ocáriz et al., 2014, pág. 323).

Por otro lado, el AN fue percibido por el alumnado en menor medida que el AP en los juegos populares de cooperación-oposición, resultado que se parece a los de otro estudio realizado en la región de Murcia. Precisamente, dicho estudio reconoció que “la aplicación didáctica de los juegos motores de cooperación-oposición genera más intensidad emocional positiva que negativa” (Caballero et al., 2016, pág. 132). Para comprender dichos resultados, es preciso referirse a un estudio en EFP que, desde una perspectiva cualitativa, indagó sobre las emociones positivas para el bienestar subjetivo del alumnado durante la participación en un juego motor de cooperación-oposición. En concreto, aquel estudio descubrió que el alumnado atribuye sus emociones, en primer lugar, a aspectos de la lógica interna; en segundo lugar, a la combinación de rasgos de la lógica interna y externa, y, en último lugar, a factores contextuales (Alcaraz-Muñoz et al., 2017).

Contrastando los resultados, se obtuvo la relevancia del juego motor cooperativo como estrategia metodológica en las clases de EF, destacando “la importancia de diseñar programas de educación emocional en la asignatura de EF y utilizar estrategias didácticas para guiar los aprendizajes en el dominio afectivo y comprobar sus logros y resultados” (Gil-Madrona y Martínez, 2015, pág. 932).

Por consiguiente, no solo a través de dicho juego se consiguen aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, sino que también se trata de una herramienta que produce AP y deleite en los participantes, de modo que contribuye al bienestar subjetivo.

En los dos tipos de juegos populares el alumnado tuvo una menor percepción del entusiasmo, por lo que aquella actividad motriz lúdica requeriría ser abordada estratégicamente por el profesorado para poder incentivar dicho afecto, principalmente, porque este tipo de juego estaría muy presente en la biografía motriz y cultural del alumnado, razón por la que tendría menor probabilidad de sorprenderlo y captar su atención, y, en consecuencia, suscitar el interés del profesorado. García y Baena (2017) plantean, a su vez, que para motivar al alumnado es preciso plantear juegos novedosos y evitar repetir las actividades.

Para finalizar, en el marco de una EFP que promueve el aprendizaje sociocultural, se reconoce la necesidad de continuar generando conocimiento sobre los juegos motores populares en España y las diferentes naciones desde diferentes perspectivas científicas.

## Referencias

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J., & Yuste, J. (2017). Play in positive: Gender and emotions in physical education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Boletín Oficial del Estado. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Caballero, M., Alcaraz, V., Alonso, J., & Yuste, J. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo;jsessionid=B9A399A1CAC25F658037B49BF879DE77.dialnet02?codigo=5675844>
- Dorado, G. (2011). Una didáctica de juegos populares extremeños. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 8, 32-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3415576>
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Emotional physical education in high school. The role of sociomotricity. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](http://dx.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(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- García, M., & Baena, A. (2017). Motivación en educación física a través de diferentes metodologías didácticas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 387-402. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58072/35583>
- Gil-Madrona, P., & Martínez, M. (2015). Emociones auto-percibidas en las clases de educación física en primaria. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-935. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Gil-Madrona, P., & Martínez, M. (2016). Emociones auto-percibidas, por alumnos y maestros, en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XXI*, 19(2), 79-204. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16460>
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16(1), 81-93. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a09v16n1.pdf>
- Gutiérrez, M., & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24) 212-229.
- Medina, J. A. (2015). Emociones según interacción motriz y su relación con la motivación hacia las áreas del currículo. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 37, 70-81.
- Mendoza, M., Analuiza, E., & Lara, L. (2017). Los juegos populares y su aporte didáctico en las clases de educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 44, 70-93.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 88-93.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 41, 108-132.
- Mujica, F., Aránguiz, H., Orellana, N., & González, H. (2016). Atribución emocional de escolares de sexto año básico en la asignatura de educación física y salud. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 1-6. <http://www.redalyc.org/pdf/4399/439949202007.pdf>
- Mujica-Johnson, F., & Jiménez, A. C. (2019). Percepción emocional en la asignatura de baloncesto de estudiantes del grado en Ciencias del Deporte: estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(2), 152-166.
- Puig, N., Lagardera, F., & Juncà, A. (2001). Teaching emotion sociology in sports. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 64, 69-77.
- Rebollo, J. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 3, 31-36.
- Redorta, J., Obiols, M., & Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Paidós.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Sánchez, Ó., & Méndez, F. (2009). El optimismo como factor protector de la depresión infantil y adolescente. *Clínica y Salud*, 20(3), 273-280. [http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n3/v20n3\\_a08.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v20n3/v20n3_a08.pdf)
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182. [http://aepcp.net/arc/06.2003\(2\).Sandin.pdf](http://aepcp.net/arc/06.2003(2).Sandin.pdf)
- Serna, J., Muñoz, V., Lavega, P., March-Llanes, J., Sáez de Ocariz, U., & Hileno, R. (2017). Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 37-44. [http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n3-serna-bardavio-munoz-tal/Serna\\_Bardavio\\_Munozetal](http://www.rpd-online.com/article/view/v26-n3-serna-bardavio-munoz-tal/Serna_Bardavio_Munozetal)
- Spiegel, M., & Stephens, L. (2001). *Estadística*. McGraw-Hill Interamericana.

**Conflicto de intereses:** las autorías no han declarado ningún conflicto de intereses.



© Copyright Generalitat de Catalunya (INEFC). Este artículo está disponible en la url <https://www.revista-apunts.com/es/>. Este trabajo está publicado bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0. Las imágenes u otro material de terceros en este artículo se incluyen en la licencia Creative Commons del artículo, a menos que se indique lo contrario en la línea de crédito. Si el material no está incluido en la licencia Creative Commons, los usuarios deberán obtener el permiso del titular de la licencia para reproducir el material. Para ver una copia de esta licencia, visite [https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es_ES)