



Universitat de Lleida

La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad

Conxita Duran Delgado

<http://hdl.handle.net/10803/435683>



La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

(c) 2017, Conxita Duran Delgado



Universitat de Lleida
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

Tesis Doctoral

*La toma de conciencia emocional a través
del juego deportivo en diferentes grupos de
edad.*

Autora: Conxita Duran Delgado

Director: Dr. Pere Lavega Burgués

Memòria presentada per optar al grau de
Doctor por la Universitat de Lleida

Lleida, 30 de Marzo de 2017

Universitat de Lleida
Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya
Departament de INEFC-Lleida

El trabajo de investigación “La toma de conciencia emocional a través del juego deportivo en diferentes grupos de edad” ha sido realizado por Conxita Duran Delgado y se presenta como requisito para optar al grado de Doctor.

Lleida, 30 de Marzo de 2017

El Director de Tesis

La Doctoranda

Dr. Pere Lavega Burgués

Conxita Duran Delgado

Agradecimientos

El trabajo que se presenta a continuación no hubiera sido posible sin la colaboración de los compañeros y compañeras del Grup de Recerca en Jocs Esportius (GREJE). Sin su implicación, sus consejos y sus valiosas aportaciones me hubiera sido imposible avanzar en el reto que ha supuesto la elaboración de mi Tesis Doctoral.

Especialmente destacado debe ser el agradecimiento a mi director de tesis, Dr. Pere Lavega Burgués por su paciencia, su empuje, su dedicación y su enorme capacidad de trabajo y liderazgo.

Debo agradecerle también a mi familia el tiempo “no dedicado” y la comprensión que han mostrado en todos aquellos momentos difíciles por los que he pasado en el proceso.

Y para finalizar, agradecer al INEFC de Lleida los recursos y el cobijo.

"Nunca consideres el estudio como una obligación sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber"

Albert Einstein

Resumen

La Educación Física puede ejercer un papel muy destacado en la educación de competencias emocionales, siendo los Juegos Motores recursos pedagógicos de primer orden cuando el objetivo se orienta hacia la mejora del bienestar socioemocional de los alumnos.

Las investigaciones centran el punto de atención sobre la capacidad predictiva de las variables dominio de acción motriz (familia a la que pertenecen los juegos), competición (juegos realizados con y sin competición), género (masculino y femenino), tipo de emoción (positivas, negativas y ambiguas), y género del grupo (grupos mixtos y grupos homogéneos), para explicar la intensidad y la orientación emocional, así como los estados de ánimo (tensión-ansiedad, depresión abatimiento, rabia-hostilidad, vigor-actividad y fatiga-inmovilidad) que los juegos motores suscitan.

Considerando los artículos presentados, un total de 1726 participantes intervinieron en los estudios: 220 estudiantes de ESO y Bachillerato, 1433 estudiantes universitarios y 73 graduados universitarios, a los que se propusieron sesiones de juegos con diferentes contenidos.

Los instrumentos utilizados para la recogida de los datos fue, en el caso de las emociones el GES (Game and Emotions Scale) y en el caso de los estados de ánimo el POMS (Profile of Mood States), dichas pruebas se pasaron al inicio y al final de las sesiones. Los datos se analizaron mediante la utilización de ecuaciones de estimación generalizadas o mediante árboles de clasificación CHAID según los estudios.

Las conclusiones de los diferentes estudios nos permiten afirmar que la práctica de juegos motores genera estados emocionales y estados de ánimo de signo positivo que encaminan a los participantes hacia estados de bienestar subjetivo.

Summary

Physical Education can play a very important role in the education of emotional competences, with the Motors Games being pedagogical resources of the first order when the objective is oriented toward improving the social-emotional well-being of the students.

Research focuses on the predictive capacity of the variables of motor action (family to which games belong), competition (games performed with and without competition), gender (male and female), type of emotion (positive, negative and ambiguous), and group gender (mixed groups and homogeneous groups), to explain intensity and emotional orientation, as well as mood states (tension-anxiety, depressed depression, anger-hostility, vigor-activity and Fatigue-immobility) that motor games arouse.

Considering the articles presented, a total of 1726 participants took part in the studies: 220 students of secondary education, 1433 university students and 73 university graduates, who proposed games sessions with different contents.

The instruments used to collect the data were, in the case of emotions, the GES (Game and Emotios Scale) and in the case of moods the POMS (Profile of Mood States), passing these tests at the beginning and at the End of the sessions. Data were analyzed using generalized estimation equations or using classification trees CHAID according to the studies.

The conclusions of the different studies allow us to affirm that the practice of motor games generates emotional states and moods of positive sign that lead the participants towards states of subjective well-being.

Tabla de contenidos

Agradecimientos	v
Resumen	vii
Summary	viii
Tabla de contenidos	ix
Lista de Figuras	xi
Lista de Tablas	xi
1. CONTEXTUALIZACIÓN	3
1.1. Estructura de la memoria de tesis doctoral	5
1.2. Referencias de los artículos.....	7
1.3. Descripción de las características de las revistas	11
1.4. Orientación de la unidad temática.....	13
2. EL JUEGO MOTOR	21
2.1. El Juego Motor como sistema de reglas: la lógica interna	21
2.2. Los dominios de acción motriz	22
2.3. Los juegos motores con y sin competición	27
2.4. La Conducta Motriz	29
2.5. El Juego Motor y la educación de Conductas Motrices	32
3. EMOCIONES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL	39
3.1. El punto de partida.....	39
3.2. La educación del bienestar emocional.....	41
3.3. Las Emociones	43
3.3.1. Clasificación de las emociones	45
3.4. Los estados de ánimo	47
3.5. Los sentimientos	49
3.6. Los rasgos de la personalidad	49
3.7. Inteligencia emocional y Competencia emocional	50
3.7.1. Inteligencia Emocional.....	51
3.7.2. Los modelos de Inteligencia Emocional	52
3.7.3. La educación emocional.....	53
3.7.4. Las competencias emocionales.	54

3.8. Modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y el GROPE	54
3.9. El papel del Juego Motor en la Educación Física Emocional	59
3.10. Hacia una educación física emocional	61
3.10.1. Hacia una Educación Física Emocional inclusiva: la perspectiva de género	62
3.10.2. Hacia una Educación Física Emocional personalizada: el historial deportivo	64
4. OBJETIVOS	69
4.1. Objetivo General	69
4.2. Objetivos Específicos	69
5. METODOLOGIA.....	73
5.1. Participantes.....	73
5.2. Instrumentos y Procedimiento.....	74
5.2.1. GES	74
5.2.2. POMS.....	79
5.3. Análisis de los datos	82
5.3.1. Primer método de análisis de los datos: Ecuaciones de estimación generalizada ...	82
5.3.2. Segundo método de análisis de los datos: Árboles de Clasificación	82
6. RESULTADOS	88
6.1. Artículos publicados	88
6.1.2. Artículo número 1	88
6.1.2. Artículo número 2	100
6.1.3. Artículo número 3	116
6.1.4. Artículo número 4	158
6.2. Resumen de los resultados de los artículos	174
6.2.1. Emociones Positivas.....	174
6.2.2. Emociones Negativas	175
6.2.3. Emociones ambiguas.....	176
6.3. Resultados estados de ánimo.....	177
7. DISCUSIÓN	180
7.1. Educación emocional a través del juego motor	180
7.2. El juego motor como desencadenante de vivencias emocionales positivas y generador de bienestar emocional.....	181
7.3. Educar relaciones sociales: los juegos sociomotores.....	182
7.4. El género, la competición y el historial físico-deportivo	184
8. CONCLUSIONES	190

9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO.....	196
10. REFERENCIAS	200

Lista de Figuras

Figura 1. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 1.....	7
Figura 2. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 2.....	8
Figura 3. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 3.....	9
Figura 4. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 4.....	10
Figura 5. Objetivos planteados en los artículos publicados.	70
Figura 6. Resumen de las características de la muestra.	73
Figura 7. Ejemplo de árbol de clasificación.	84

Lista de Tablas

Tabla 1. Índices de impacto de las revistas.	11
Tabla 2. Competencias emocionales según Bisquerra (2003).	57
Tabla 3. Cuestionario GES (Games and Emotion Scale).	75
Tabla 4. Cuestionario POMS.....	80

CONTEXTUALIZACIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN

La presente tesis doctoral, ajustada a la normativa de Tesis Doctoral de la Universidad de Lleida (2013) en su artículo 28, presenta un compendio de cuatro artículos originales, dos de ellos publicados, uno en prensa y un cuarto en revisión.

Ya han transcurrido cerca de 50 años desde que Parlebas (1969) publicó un artículo en el que se afirmaba que la afectividad es la clave para entender el concepto de conducta motriz (Lagardera & Lavega, 2011). El planteamiento de Parlebas supone hacer posible una pedagogía de conductas motrices, que aporta criterios y fundamentación teórica a lo que se denomina actualmente Educación Física Emocional (Pellicer, 2011).

Participar en una tarea motriz no supone únicamente resolver un reto de naturaleza estrictamente motriz, sino que activa todas las dimensiones de la personalidad del participante, entre las cuales se encuentra el significado emocional que se otorga a la situación en la que se participa (Lavega, Alonso, Etcheveste, Lagardera & March, 2014). Si se toma el ejemplo de un niño que aprende a nadar, el hecho de no ser capaz de gestionar correctamente sus reacciones emocionales frente a una situación desconocida que le genera temor, puede provocar distorsiones en la percepción de las distancias, las duraciones e incluso en la valoración de la dificultad de la tareas o de sus riesgos, desencadenando respuestas motrices desajustadas y retraídas. En el caso contrario, el hecho de participar en una tarea motriz disfrutando del placer que supone el reto, va a hacer que el participante ponga su empeño en explotar al máximo todo su potencial motriz y afectivo.

El sociólogo Kemper (1981) expone su teoría sociorrelacional de las emociones argumentando que la naturaleza biológica de las mismas se halla necesariamente condicionada por las características y las normas del entorno social en el que dichas emociones se generan y se manifiestan. Por ello, las emociones deben ser interpretadas en relación a la situación en la que se expresan. De este modo se explica que nos sintamos condicionados a ser felices en una fiesta de cumpleaños o a estar tristes en un funeral, encorsetándonos en determinados patrones sociales que condicionan aquello que debe sentirse en cada situación. La necesidad de que la comprensión de las

emociones deba atender tanto su naturaleza biológica como la naturaleza social del entorno en el que se desarrollan, hace necesario un “*vínculo entre subjetividad afectiva y situación social objetiva*” (Bericat, 2000, p. 152).

La educación física tradicionalmente ha dejado de lado la afectividad y se ha preocupado por abordar otros temas menos contextualizados y más abstractos como pueden ser la técnica o la habilidad motriz. Ha ignorado por completo la singularidad de cada persona, lo que incluye su estado emocional en cada momento de la intervención docente. Técnica y habilidad tratan de registrar resultados tangibles que pueden ser observados, registrados y objetivables de manera operativa, es decir, se tiene en cuenta el rendimiento motor, Sin embargo, cuando se cambia de paradigma y se pone el acento en el alumno, es entonces cuando la educación física se preocupa por educar las distintas dimensiones que constityen la personalidad de cada alumno, entre las cuales se encuentran los estados emocionales. Cada una de las experiencias motrices vividas por el alumno le lleva a participar de aprendizajes profundos u hondos como diría (Cagigal, 1987), fruto de la huella o vivencia afectiva que le acompaña, de acuerdo con las normas sociales de los juegos o deportes en los que participa y por los valores propios del contexto social en el que vive.

El estudio de la toma de conciencia de las vivencias emocionales en relación a las diferentes prácticas motrices es un ámbito de estudio en el que, desde hace aproximadamente diez años, se ha especializado el Grup de Recerca en Jocs Esportius (GREJE). Las investigaciones que aquí se presentan, se encuentran ubicadas en el contexto de un conjunto de estudios desarrollados por los diferentes investigadores del grupo, en colaboración con grupos de otras universidades españolas, europeas y de Latinoamérica.

Esta tesis intenta ser una contribución a lo que podría denominarse educación física moderna, en la que el centro de interés se dirige hacia el alumno, tomando en consideración la totalidad de las vivencias que le aportan las diferentes experiencias motrices. Estas vivencias deben reconocer que la persona actúa de forma unitaria cuando interviene en una experiencia motriz, activando las dimensiones orgánica, afectiva, cognitiva y relacional de su personalidad.

Precisamente, esta tesis estudia los estados emocionales que experimentan los participantes en las distintas experiencias motrices en las que intervienen. La autora pretende aportar conocimiento científico para que pueda ser revertido directamente en el campo aplicado de la educación física. Por una parte, en la formación que reciben los estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, al participar en experiencias que les permiten formarse como futuros profesionales que van a poder tener en cuenta la dimensión afectiva de las experiencias que vivan sus alumnos, clientes de un hotel o gimnasio o deportistas.

Por otro lado, al incorporar experiencias con alumnos de educación secundaria y de bachillerato, nuestros estudios aportan datos de interés para una etapa de desarrollo tan compleja como es la adolescencia. Y también se contribuye aportando conocimiento a los profesionales en ejercicio, cuando se aborda el análisis de la vivencia emocional suscitada con las diferentes prácticas en grupos de graduados que han decidido mejorar su formación.

Paralelamente, en mi caso, la experiencia vivida en el terreno deportivo de la Gimnasia Rítmica ha puesto en evidencia el hecho de que el ámbito de las emociones no ha sido abordado suficientemente, con lo que esta tesis puede suponer una contribución directa para la mejora de mi futura intervención como profesora del INEFC, y también como juez, entrenadora y como gestora de este deporte.

1.1. Estructura de la memoria de tesis doctoral

El resumen que se expone a continuación, con la intención de respetar los puntos exigidos en la normativa, se compone de los siguientes apartados:

Se describen tres aspectos principales:

- a) Referencias de los artículos. Se incluyen las referencias de dichos artículos, así como una breve explicación de la línea temática y metodológica seguida en su elaboración. Con dicha explicación se pretende exponer los aspectos comunes que configuran la base teórica de los artículos y mostrar cada una de sus particularidades, generando así una unidad que dote de sentido al trabajo que se presenta.

- b) Descripción de las revistas. Apartado en donde se expone la situación de las revistas en las que se han publicado los artículos.
- c) Orientación de la unidad temática. Se presentan las motivaciones que han llevado a la elaboración de la tesis que se presenta y la relación existente entre las temáticas abordadas en los artículos.

Introducción del tema y objetivos

En este capítulo se aborda el Marco Teórico de referencia para los artículos presentados y que comprende dos grandes apartados: Marco teórico del Juego Motor y marco teórico de las Emociones, así como el resumen de los objetivos que han promovido cada una de las investigaciones realizadas.

Metodología

Apartado en el que se describen los instrumentos y los métodos utilizados para la recogida de los datos e interpretación de los resultados.

Resultados

En este apartado se presenta un resumen de los resultados obtenidos en cada uno de los artículos así como se muestra los artículos completos.

Discusión

En este capítulo se interpreta los resultados obtenidos a la luz del marco teórico de referencia. La autora aporta reflexiones que suscitan los hallazgos obtenidos.

Conclusiones finales

En este capítulo se concluye la memoria de la tesis doctoral, describiendo las conclusiones presentadas en los cuatro artículos que configuran este trabajo.

Bibliografía

Apartado que incluye las referencias bibliográficas utilizadas en la redacción de este resumen, ya que las correspondientes a cada uno de los artículos puede observarse en el capítulo de resultados.

1.2. Referencias de los artículos

1. Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad/ Emotional physical education in high school. The Role of sociomotricity. *Apunts. Educació Física i Esports*, 117, 23-32.

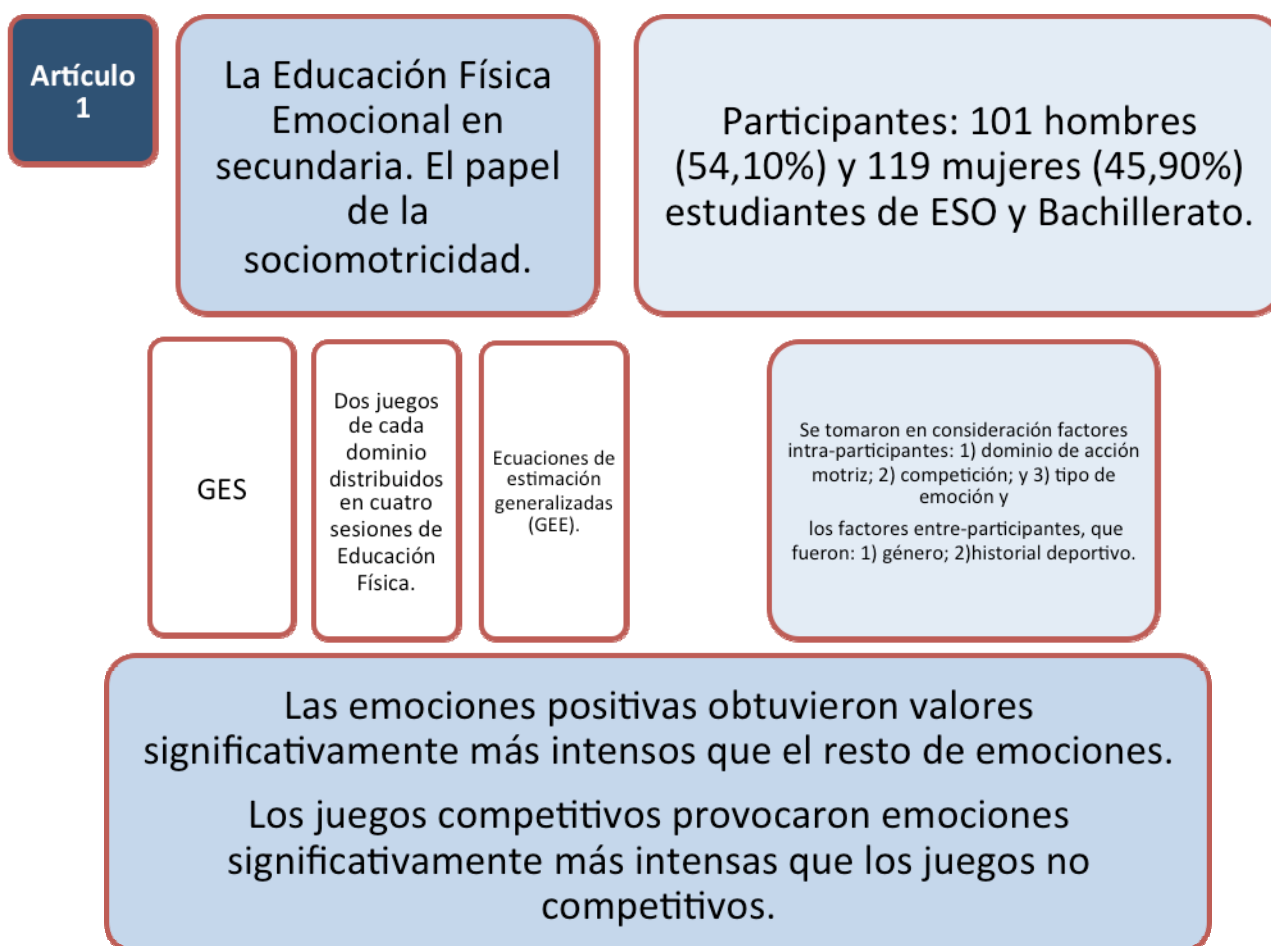


Figura 1. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 1

2. Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional physical education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte. 10(28), 5-18 doi: 10.12800/ccd.*

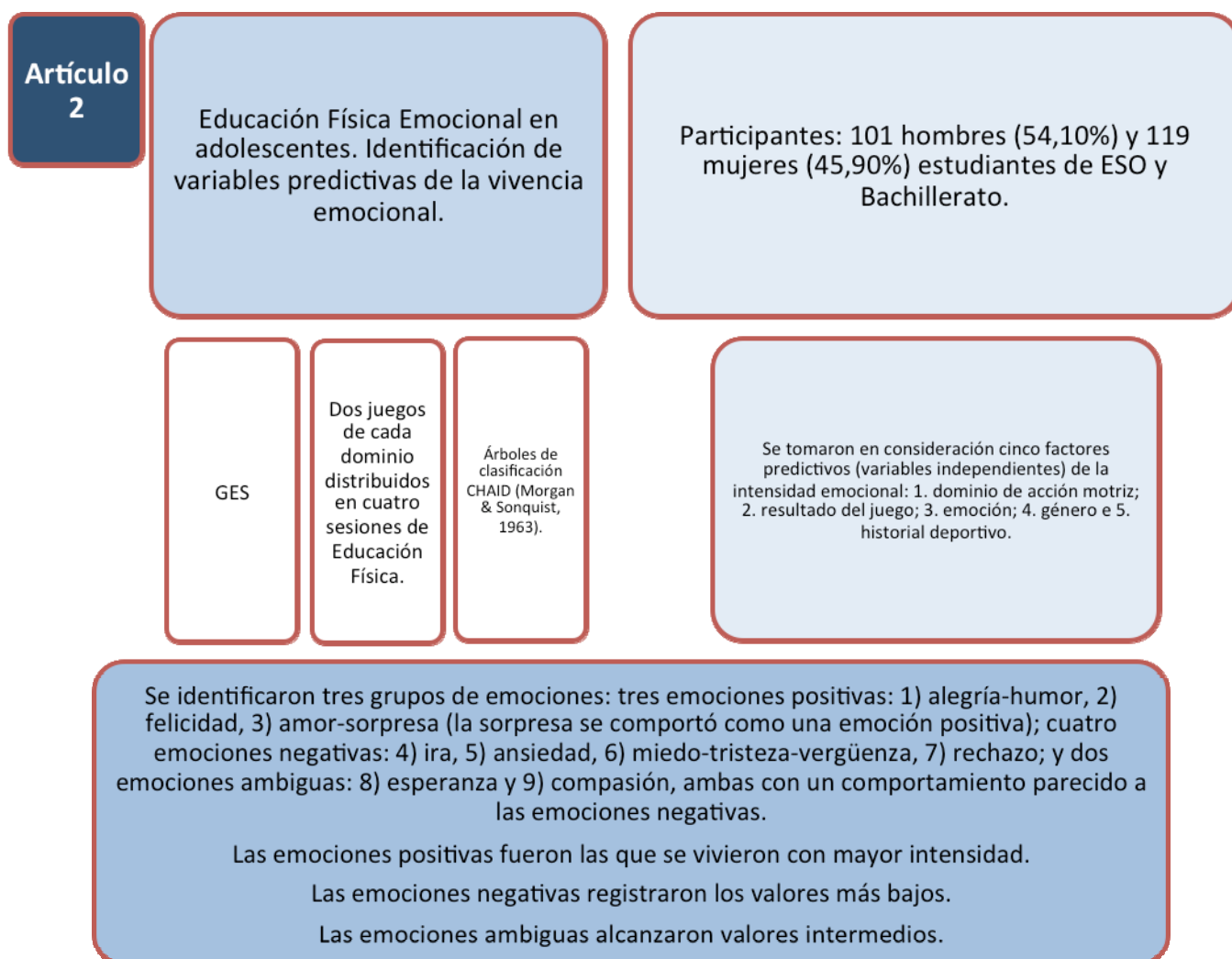


Figura 2. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 2.

3. Duran, C., & Costes, A. (in press). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artefecto904.pdf>

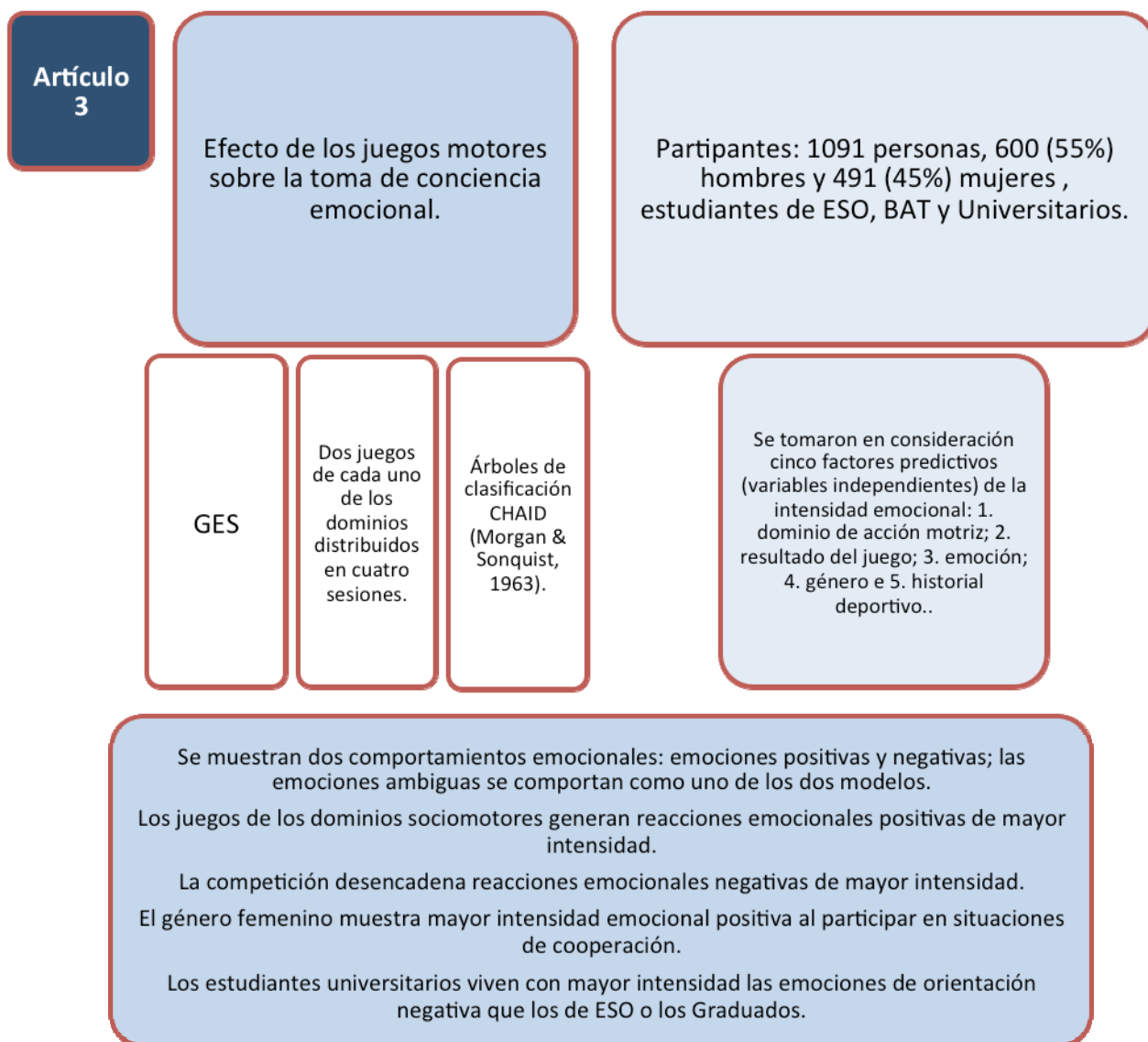


Figura 3. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 3

4. Duran, C., Rodríguez, R., Sáez, U., Costes, A. y Lavega, P. La incidencia de las situaciones psicomotrices de expresión sobre los estados de ánimo de los estudiantes universitarios. La influencia del género del grupo.

Pendiente de revisión por la revista Psicología del Deporte.

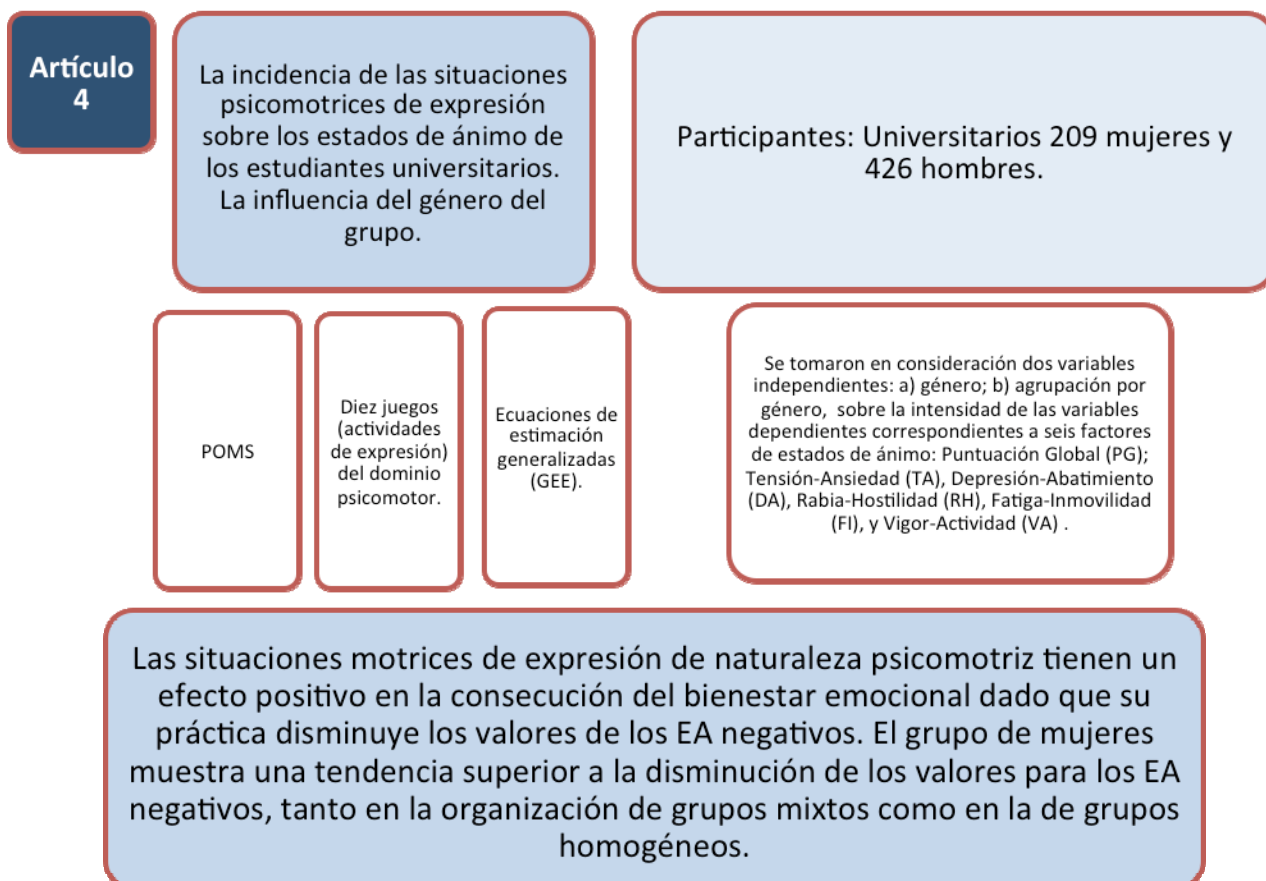


Figura 4. Resumen de los aspectos más relevantes del artículo 4.

1.3. Descripción de las características de las revistas

Tabla 1. Índices de impacto de las revistas.

REVISTA	ISSN	JCR (Impact Factor)	SCIMAGO 2014	SC I	SSC I	SCOPU S	Bases de dades	CARHUS -PLUS 2014	ANEP/FECY T	RESH		CNEA I	ANEC A	DICE -CSIC	LATINDE X	CIRC/Dialne t 2012
										Opinió 2009	Impact e 2004- 2008					
Apunts: Educación física y deportes	1577- 4015					X	HERACLES ; SCOPUS; SPORTDISCU S ; ISOC ;	C	A	28.57	0.293	16	20	si	33 criteris	B
Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio	1696- 5043	Emerging Sources Citation Index (ESCI)	Q4 Health (social sciences) // Q4 (Physical Therapy, Sports Therapy and Rehabilitatio n) // Q4 (Sports Science)			X	RED ALyC ; SCOPUS ; SPORTDISCU S ; ISOC ;		A		0.125	15	18	si	33 criteris	B

Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	1577-0354	0,146 (Q4)	Q3 (Physical Therapy, Sports Therapy and Rehabilitation) // Q4 (Sports Science)	X		X	CAB ABSTRACTS ; SCOPUS ; DOAJ ; HERACLES ; RED ALyC ; SCI ; ISOC ;		A+	1.52	0.091	18	22	si	34 criterios	A
Revista de Psicología del Deporte	1132-239X	0,487 (Q4)	Q3 (Applied Psychology) // Q3 (Sports Science)		X	X	ACADEMIC SEARCH COMPLETE ; HERACLES ; PSYCLIT ; SCOPUS ; SPORT DISCUS ; SSCI ; ISOC ;	C	A	10.66	0.827	18	21	si	33 criterios	A

1.4. Orientación de la unidad temática

Los artículos incluidos en la presente tesis doctoral forman parte de una línea de investigación que versa alrededor de los efectos que ejerce el juego motor sobre la experiencia afectiva de sus participantes.

En este caso, se centra la atención sobre el impacto emocional y los estados de ánimo que generan diferentes variables correspondientes a la lógica interna de los juegos motores (dominios de la acción motriz y competición) así como a otras cuestiones que corresponden a la lógica externa (aspectos externos a las reglas). Las variables de la lógica externa que se toman en consideración son aquellas que se han empleado en otras investigaciones realizadas por el GREJE, de manera que supone un avance en el ámbito de investigación ya iniciado por este grupo. Entre estas variables se hallan las referidas a las características de los jugadores (género, edad e historial deportivo) y variables relativas a aspectos didácticos (organización de los grupos de los participantes).

El tema central de los artículos es el Juego Motor y las Emociones que dichas prácticas suscitan en los participantes, todo ello en el contexto de una pedagogía de las conductas motrices emocionales (Parlebas, 2001) que, tal y como se ha explicado en la contextualización ha disfrutado de poco protagonismo en el terreno de la educación física formal en general y en el campo del deporte en particular. Se trata de promover un cambio de perspectiva en relación a la educación física tradicional, para dirigir la atención en la educación del bienestar emocional a través de las prácticas motrices. Este objetivo supone actualmente abordar uno de los temas de mayor relevancia por su contribución a la educación física en la sociedad del Siglo XXI. La adopción de un nuevo paradigma, supone considerar al alumno el verdadero protagonista del proceso educativo, que en el caso de la educación física es una persona que actúa motrizmente, que decide, que se relaciona y que también se emociona. Desde este enfoque la teoría de la acción motriz plantea considerar la educación física como una pedagogía de conductas motrices. El concepto de conducta motriz, acuñado por Parlebas (2001) hace referencia al conjunto de acciones y reacciones de naturaleza motriz cargadas de

significado, que la persona vive de forma consciente o inconsciente. La conducta motriz responde a la persona entendida en su globalidad y supone la síntesis entre la acción y la vivencia. El concepto sistémico de conducta motriz remite a considerar a la totalidad de la persona que actúa, dotando de significado cada una de sus respuestas motrices. Referirse a la noción de conducta motriz supone considerar toda

“organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto que portador de significado. Se trata de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. La conducta motriz no puede reducirse a una secuencia de reacciones observables ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...), permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001, p. 85).

Concebir la educación física como pedagogía de conductas motrices, supone considerar a la persona en toda su globalidad, entendiendo que cualquier alumno que participa de un juego motor, deporte o tarea motriz, activa de manera unitaria toda su personalidad, en su dimensión orgánica, cognitiva, relacional y emocional (Parlebas, 1981, 1999, 2001). De este modo, la educación física más que adiestrar un conjunto de habilidades o técnicas de ejecución, se preocupa por educar la totalidad de la persona que interviene desde el ámbito de la acción motriz, es decir, protagonizando conductas motrices dotadas de significado motor y también de significado decisional, relacional y emocional. Un pase de fútbol, un remate en voleibol, una brazada en natación, un salto en gimnasia rítmica o gimnasia artística, o un descenso en bicicleta, son protagonizados de manera singular por cada persona, quien a través de las conductas motrices da testimonio de la intervención y el significado que le otorga a esa situación. Por ese motivo, además de la intervención estrictamente motriz, también existe una intervención fisiológica, decisional, social y también emocional y todo ello de manera unitaria lleva al concepto de conducta motriz, al significado particular que cada persona da a su

intervención. Esta conducta motriz particular y original de cada sugeto y de cada situación, debe ser interpretada a diario por el docente en las sesiones de educación física.

Desde este punto de vista todo alumno que interviene en cualquier clase de educación física es

"un sistema inteligente cuyas emociones son una dimensión más a tratar, junto a la cognitiva, la social o la expresiva, pero que hasta el día de hoy sigue siendo una gran desconocida para el sistema educativo vigente en la mayoría de sociedades del mundo" (Lagardera & Lavega, 2011, p. 26).

Desde una perspectiva sistémica, cualquier alumno debe considerarse un sistema inteligente dotado de singularidad, de modo que la educación física puede tener un papel destacado en la optimización de sus conductas motrices. Es decir, poniendo en valor las vivencias (orgánicas, cognitivas, afectivas y relacionales) que se activan de manera unitaria al participar en un juego, deporte o en cualquier tarea motriz. Para ello, el profesor debe convertirse en un experto en la interpretación de aquellos indicadores que le transmiten información sobre la naturaleza de las experiencias motrices de sus alumnos, para intentar captar dicha información tanto desde un punto de vista externo (lo que el profesor puede observar, correspondiente al comportamiento motor) como desde un punto de vista interno (lo que el alumno siente, experimenta y vive, que se puede captar a través de métodos indirectos como cuestionarios, entrevistas o autoinformes).

Este enfoque basado en las aportaciones de la teoría de la acción motriz, hace de la educación física una disciplina integradora y moderna que ofrece conceptos, métodos y pautas (Lagardera & Lavega, 2011; Parlebas, 2001) para que los profesionales optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los planes de estudios en Educación Física a menudo han sido elaborados sin suficiente criterio y reflexión. En ocasiones se ha planteado como un listado descontextualizado de actividades o recursos. Además han tenido demasiada presencia metodologías propias de ambientes deportivos debido a que la formación que los maestros y maestras han recibido se han basado en exceso en el análisis mecánico y fisiológico del "movimiento". También se ha planteado esta asignatura favoreciendo

estereotipos masculinos, poniendo excesivamente en valor el duelo deportivo, la marca y el resultado.

Por este motivo, aportar investigaciones que se realicen desde el mismo escenario (patio, gimnasio o pabellón) en el que suceden los aprendizajes que se generan en la asignatura de educación física puede ser de gran interés, ya que ofrece la posibilidad de avanzar en el desarrollo de una educación física orientada hacia la pedagogía de conductas motrices. Identificar lo que sienten los chicos y las chicas al participar en cualquier juego o deporte, averiguar las emociones que se experimentan al competir tanto si se gana como si se pierde; detectar la toma de conciencia emocional que tiene una persona al participar en una situación en la que no ha tenido el éxito esperado, son algunos de los ejemplos que es necesario investigar para poder dar respuesta a situaciones cotidianas en las que se encuentra el profesor de educación física.

A pesar de estas circunstancias, el aula de Educación Física ha sido tradicionalmente un espacio lúdico donde chicos y chicas han disfrutado de momentos placenteros y divertidos al participar de las diferentes actividades propuestas por los educadores. El pabellón, la pista polideportiva, el gimnasio o la piscina han sido espacios privilegiados para activar experiencias afectivas positivas, acompañadas de emociones y estados de ánimo generadores de bienestar. Sin embargo, este capital social propio de la educación física apenas ha sido atendido por los docentes y por los investigadores del ámbito de la acción motriz. De ahí la necesidad y la pertinencia de aportar avances en este sentido.

La Educación Física se muestra pues como un terreno propicio para que los alumnos y alumnas puedan manifestar un mundo emocional propio y relacionarse con la vivencia emocional de sus compañeros y compañeras (bienestar socioemocional). Desde esta perspectiva, la Educación Física Emocional (Pellicer, 2011) supone orientar la educación motriz hacia la mejora de la inteligencia y competencias emocionales a través de las actividades programadas dentro del aula de Educación Física. Cabe recordar que ante cualquier situación motriz la persona no hace más que adaptarse a la lógica interna de cada una de las prácticas, de tal modo que cada persona responde motrizmente de manera singular a las exigencias impuestas por dicha lógica interna generando conductas motrices. Las emociones forman una parte indivisible de la vivencia que para

el sujeto supone participar del juego o del deporte. De ahí que sea necesario identificar, reconocer e interpretar las reacciones emocionales y los estados de ánimo suscitados con la participación en uno u otro tipo de práctica. En este caso la atención se dirigirá principalmente hacia los juegos motores.

A partir de esta contextualización del ámbito de investigación que corresponde a esta tesis doctoral, pasamos a desarrollar las diferentes unidades conceptuales que intervienen al plantear el uso del juego motor y la toma de conciencia emocional para promover una educación física emocional.

EL JUEGO MOTOR

2. EL JUEGO MOTOR

2.1. El Juego Motor como sistema de reglas: la lógica interna

Cualquier juego nace y se fundamenta en un pacto, en el que todos los actores toman el compromiso de respetar las reglas y las imposiciones que ellas conllevan, adaptando su modo de actuar a las directrices acordadas. De este modo, cualquier juego obedece a un acuerdo, a un fenómeno convencional, basado en un acto democrático: la aceptación de las reglas, es decir, un acuerdo ludomotor o infrajuego (Parlebas, 2001), en el caso de los juegos motores.

Según se observe la presencia o ausencia de reglas, los distintos tipos de prácticas motrices se pueden clasificar en casi juegos (sin reglas), en juegos motores propiamente dichos (situaciones motrices que responden a un código) y los deportes (situaciones motrices, regladas e institucionalizadas) (Parlebas, 1981).

Así, en tanto que práctica convencional, todo Juego Motor pone en funcionamiento un sistema de relaciones particulares entre los agentes que intervienen, en donde cada jugador debe respetar y someter su acción a unas normas que regulan y limitan las posibilidades intervención. Las reglas del juego deben ser conocidas por todos los participantes, deben ser claras e inequívocas y fácilmente reconocibles. Estas características hacen de las reglas del juego la base sobre la que construir la intervención pedagógica (Lavega, 2007)

Las reglas de cualquier juego motor, contienen la lógica interna o patrón de organización interna. De modo que cada juego dispone de una organización singular, un orden peculiar, una “carta de identidad” que activa un modo singular las necesidades de las personas de relacionarse con el espacio (utilizando de forma particular los sub espacios previstos en el juego), con el tiempo (respetando los elementos que dan por finalizado el juego), con el material (utilizando las posibilidades de manipulación de los

implementos) y con los demás jugadores (estableciendo relaciones de colaboración u oposición).

Las innumerables posibilidades de relaciones internas que surgen de la combinación de los diferentes elementos del sistema dotan al juego motor de una potencial incalculable y orientan a los jugadores hacia una forma particular de resolver los retos planteados. Así cada juego motor es una práctica motriz reglada que exige a los participantes que deban adaptarse a las relaciones que establece la lógica interna. Fruto de esta adaptación la persona protagonizará conductas motrices ajustadas o desajustadas, pero siempre originales y singulares, tomando decisiones, relacionándose y también emocionándose.

Dado que cada juego puede originar una experiencia motriz singular, es necesario reconocer las grandes familias de vivencias motrices que se pueden activar a través de cualquier juego. De este modo resulta imprescindible identificar los distintos tipos de juegos o dominios de acción motriz de los que dispone la educación física.

2.2. Los dominios de acción motriz

Cualquier profesional de la motricidad (profesor de educación física, entrenador o animador) debe decidir constantemente sobre el tipo de situaciones motrices que debe proponer a sus destinatarios (alumnado, deportistas o turistas) para conseguir los efectos esperados (Parlebas, 2001) en su proyecto de intervención (pedagógico, deportivo o recreativo). El juego motor es una manifestación muy utilizada en los diferentes ámbitos de intervención, aunque a menudo se presenta de modo parcelado, como si se tratara de una pieza más del mosaico de técnicas independientes, empleadas sin apenas interrelaciones.

Es necesario recordar que el profesorado debe conocer los procedimientos para que el alumnado aprenda mejor, y, por supuesto, ha de ser consciente de los objetivos propuestos y de los criterios e instrumentos de evaluación que va a utilizar (De Moya, Hernández, Hernández y Cózar, 2011; Iglesias, 2009). Por ese motivo resulta imprescindible partir de una sólida conceptualización teórica y científica que permita establecer una unidad para todos los contextos de intervención motriz (Parlebas, 1968, 2010; During, 1981, Lagardera, 1999).

La praxiología motriz permite sistematizar los distintos tipos de prácticas motrices o juegos a partir de la noción de dominio de acción motriz, referido al “campo en el que las prácticas motrices son consideradas homogéneas respecto a criterios pertinentes y precisos de acción motriz” (Parlebas, 2001, p. 161). Esta sistematización será clave para interpretar las experiencias emocionales de los alumnos, ya que cada familia o dominio de la acción motriz trasladará a los participantes a una experiencia motriz y emocional particular (Duran, Lavega, Planas, Muñoz & Puvill, 2013; Duran, Lavega, Salas, Tamarit & Invernó, 2015; Lavega & Lagardera, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Miralles 2013; Muños, Lavega, Serna & Aires, 2015).

La identificación de los dominios de acción motriz se realiza a partir de considerar dos criterios: la interacción motriz con los demás (presencia o ausencia de compañeros y/o adversarios) y la incertidumbre con el espacio (presencia o ausencia de incertidumbre informacional del medio donde se realiza la intervención). Se trata de dos criterios asociados a rasgos pertinentes de la lógica interna.

Al aplicar el primer criterio del tipo de interacción motriz que mantienen los protagonistas de cualquier juego, se establecen cuatro dominios de acción motriz:

a) Juegos Psicomotores en los que no existe interacción motriz entre los participantes; En estos juegos los participantes pueden intervenir solos (juegos en solitario) o en copresencia de otras personas, que actúan al mismo tiempo en zonas separadas (juegos psicomotores de comotricidad simultánea) o que realizan sus acciones motrices en distintos momentos (juegos psicomotores de comotricidad alterna). Los juegos psicomotores suelen generar situaciones que exigen de los participantes la utilización de acciones motrices provenientes de un modelo o estereotipo que, para que sea automatizado adecuadamente, debe ser repetido con gran persistencia y tenacidad. Este tipo de juegos parecen asociarse a valores como la constancia, la perseverancia, la concentración, la auto superación y el sacrificio. La vivencia afectiva de las situaciones psicomotrices está asociada al placer de la mejora de uno mismo, a la superación de las propias limitaciones y se encamina hacia la búsqueda de la excelencia de la respuesta motriz.

El resto de categorías correspondientes a los dominios sociomotores ponen a prueba la capacidad de los jugadores para saber descifrar los mensajes procedentes del entorno social en el que intervienen, para comprender el significado de cualquier acción que realicen los compañeros y/o adversarios. Los jugadores deben prestar especial atención al comportamiento de sus compañeros y/o adversarios y descifrar adecuadamente la información que éstos le transmiten para poder así regular su propia conducta. Este tipo de juegos se asocian a valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, el respeto por los demás..., habiéndose constatado la utilidad de este tipo de situaciones en la resolución de conflictos en el aula de educación física (Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015). Estos juegos dan lugar a tres dominios de acción motriz:

b) Juegos Sociomotores de Cooperación, en los que dos o más participantes interactúan ayudándose para resolver un objetivo común; la intervención en estos juegos refuerza el sentimiento afectivo de pertenencia a un grupo. La atmósfera de estos juegos es participativa y suele revestirse de emociones de orientación positiva, lo que confirma que este tipo de experiencias pueden desencadenar vivencias relacionadas con el bienestar personal y relacional.

c) Juegos Sociomotores de Oposición en que cada jugador se enfrenta a uno o más adversarios. En este dominio, los enfrentamientos se pueden realizar mediante un duelo de personas (uno contra uno) o a través de otras estructuras interactivas (p.ej. uno contra todos, todos contra todos). En esta clase de juegos, la educación de la afectividad se asocia al respeto de la norma social que obliga a actuar con iguales derechos y prohibiciones a todos los participantes al intentar superar a un adversario. Se trata de solucionar el desafío respetando al contrario tanto en situaciones de éxito como de fracaso. Es la familia que exige del máximo control de las emociones de orientación negativa cuando las cosas no salen según lo deseado (Sáez de Ocáriz, 2011)

d) Juegos Sociomotores de Cooperación-oposición en los que los jugadores interaccionan motrizmente con compañeros y con adversarios. Estos juegos pueden seguir una estructura de duelo entre equipos (equipo contra equipo) o también corresponder a otras estructuras interactivas (equipo contra el resto; n-equipos o juegos paradójicos en los que los participantes son compañeros y adversarios al mismo tiempo). En estos juegos, la persona debe aprender a vivir en comunidad y a organizarse

socialmente para la consecución de un objetivo común. La lógica interna de esta clase de experiencias pone a prueba la capacidad de pacto y las estrategias de equipo; el alumno debe aprender a codificar mensajes transparentes para los compañeros y opacos para los adversarios. El disfrute individual está subordinado al logro colectivo y la norma social indica que debemos aprender a aceptar a ceder nuestro éxito individual en beneficio del éxito colectivo (debemos dejar que nos capturen si con ello vamos a cumplir con la estrategia planteada que conducirá a nuestro equipo a la victoria) o adoptar roles que no son de nuestro agrado (ser el portero o ocupar un determinado espacio en el terreno o esperar fuera del juego) si entre todos se ha pactado una determinada estrategia o distribución de los roles. También se originan situaciones en las que debe aprenderse a animar a un compañero que realiza una acción poco eficaz (perder un pase, pisar un espacio prohibido...). En los duelos de equipos las relaciones de solidaridad son un subproducto de las relaciones de rivalidad. Las reglas establecen igualdad de oportunidades para las partes que se enfrentan, pero sin embargo, esta igualdad normativa se transforma en una desigualdad en el resultado final donde se muestra la superioridad del vencedor. La afectividad social contruye una interiorización de normas competitivas que valoran las relaciones de dominación y superación a los demás. Se trata de disfrutar en la búsqueda de una jerarquía y de una soberanía reflejada en la contabilización del resultado.

En los juegos de cooperación oposición pueden presentarse también otro tipo de estructuras de relación originales. En estas prácticas ludomotrices los jugadores se entregan a un extraordinario intercambio de relaciones sociales (perseguir, huir, capturar, salvar, atacar, defender) en donde la persona va construyendo una representación social de su afectividad, enfrentándose a la necesidad de optimizar sus relaciones con los demás. El disfrute personal se asocia al disfrute colectivo de modo que el significado emocional de esta aventura compartida es muy distinto al que aparece en otro tipo de rutinas sociales, amenudo exageradamente centradas en uno mismo. Ayudan a construir una afectividad basada en la identidad colectiva y en el sentimiento de pertenencia al grupo, en el que el intercambio de relaciones multiplica las experiencias vividas.

El segundo criterio de incertidumbre con el espacio comporta que los cuatro dominios de acción motriz se puedan realizar además en un espacio estable o inestable.

- a) Espacio estable. Corresponde a aquellas situaciones motrices en los que el espacio no origina imprevistos o incertidumbre informacional. El espacio se presenta en las mismas condiciones, lo que permite la automatización de respuestas o la reproducción de estereotipos motores. En estas circunstancias la persona experimenta estados emocionales asociados a identificar sus limitaciones y fortalezas al intervenir sin interactuar motrizmente con otras personas.
- b) Espacio inestable. Se presenta cuando el medio de práctica activa imprevistos, cambios en las condiciones asociados a una incertidumbre informacional. Los participantes deben descifrar esa información, anticiparse y reaccionar ante situaciones cambiantes. En estas condiciones los jugadores activan la inteligencia motriz, la capacidad de tomar decisiones para adaptarse a esos imprevistos. En este caso, la experiencia afectiva se vincula a la capacidad de cada persona para descifrar los imprevistos informacionales y dar respuesta a situaciones que se realizan en un espacio irregular o cambiante.

La combinación de estos criterios origina ocho dominios o familias de experiencias motrices:

1. Juegos psicomotores en un espacio estable;
2. Juegos psicomotores en un espacio inestable,
3. Juegos sociomotores de cooperación en un espacio estable
4. Juegos sociomotores de cooperación en un espacio inestable
5. Juegos sociomotores de oposición en un espacio estable
6. Juegos sociomotores de oposición en un espacio inestable
7. Juegos sociomotores de cooperación-oposición en un espacio estable
8. Juegos sociomotores de cooperación-oposición en un espacio inestable

No obstante, cuando se trata de diseñar proyectos pedagógicos, a menudo se agrupan estos ocho dominios en cinco; los cuatro que se realizan en un espacio estable, y uno para aquellos dominios que se pueden realizar en un medio inestable.

Esta clasificación ofrece una determinada capacidad de predicción (Parlebas, 2001) al profesor de educación física; de esta manera, podemos presuponer que los juegos que se desarrollan en un entorno estable potenciarán el aspecto técnico y repetitivo de la ejecución, favoreciendo la generación de automatismos, mientras que

los que se realizan en un entorno inestable, requerirán de la puesta en marcha de mecanismos adaptativos. Los juegos del dominio psicomotor facilitarán la exigencia individual y la auto superación, mientras que los del dominio sociomotor potenciarán la regulación de las relaciones entre las personas. La identificación de los ocho dominios de acción motriz y el reconocimiento de los procesos y tipos de vivencias motrices y emocionales que originan son referentes teóricos de máxima importancia cuando se trata de proponer una pedagogía de las conductas motrices. Cada alumno al participar de un juego, deporte o tarea motriz de alguno de los dominios, debe adaptarse a la lógica interna que la situación motriz le exige y de ahí que sus respuestas motrices se hallen cargadas de significado emocional; es decir, se tratará de conductas motrices singulares en las que se puede intervenir desde la educación física. Desde este punto de vista, la educación física tratará de optimizar las conductas motrices de los alumnos participantes de los diferentes dominios de la acción motriz. El docente o el entrenador debe ser experto en los dominios de la acción motriz, para poder utilizarlos con la finalidad de conseguir provocar conductas motrices que se adapten a los objetivos pedagógicos propuestos. Debe observar continuamente, interpretar los indicadores y reaccionar pedagógicamente, proponiendo las modificaciones pertinentes en las tareas propuestas.

2.3. Los juegos motores con y sin competición

Todos los juegos motores de cualquiera de las familias son susceptibles de ser planteados con competición o sin competición. La inclusión de la competición supone normativizar los mecanismos que permitirán comparar el resultado de un participante o un grupo de participantes con respecto a otros, generando una jerarquía en función del resultado dicha comparación. La competición organiza a los participantes en ganadores y perdedores o lo que es lo mismo, en los que consiguen el éxito deseado o en los que fracasan en el intento de alcanzar los objetivos planteados.

La competición no es un rasgo necesariamente positivo o negativo; entendemos que el que aleje o acerque a los jugadores hacia un estado de bienestar depende de la orientación que se le quiera dar al enfrentamiento motor, a la forma en la que cada

participante pueda vivenciar la experiencia y a la capacidad de regular la reacción emocional (positiva o negativa) que se genere.

La competición interviene sobre dos aspectos entrelazados: el resultado que determinará el jugador o el equipo ganador y el perdedor y el impacto emocional que la victoria o la derrota originará en los protagonistas.

Pero la competición no actúa únicamente una vez finalizado el enfrentamiento; para un jugador el hecho de saber que se va a participar en un juego donde uno o unos van a ganar y otro u otros van a perder genera también una determinada y particular reacción emocional, en lo que se conoce popularmente como la tensión precompetitiva. Es reconocido por todos los entrenadores que existe un estado de activación (tensión, motivación, preocupación, nervios, ansiedad, miedo o vergüenza) óptimo que coloca al deportista en la mejor predisposición de cara al enfrentamiento deportivo (Hanin, 2004). Más o menos activación de la deseada se relaciona con resultados deportivos por debajo de lo esperado.

Por ello, en el terreno de la educación física el profesor o profesora debe aprender a valorar su idoneidad o no en función de la intención educativa con la que se proponga la tarea motriz (Digelidis, Papaioannou, Laparidis & Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hromek & Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston & Sproule, 2005) y debe ser capaz de orientar la competición hacia objetivos formativos. Aprender a competir es fundamental para adaptarse a muchos de los escenarios de la vida cotidiana en los que van a participar nuestros jóvenes. A menudo las personas deben superar desafíos “competitivos” como ser los mejores estudiantes, tener el mejor currículum para acceder a un puesto de trabajo, rendir en su vida laboral y personal. Modelar situaciones competitivas en el aula permite al profesor desarrollar capacidades como la aceptación al resultado, el respeto por los perdedores, la moderación de las expresiones de éxito, entre muchas otras habilidades necesarias para la vida en sociedad.

Sin embargo, también es cierto que diariamente existe un sinnúmero de situaciones en las que no es necesario comparar las intervenciones en un marcador final; por ejemplo cuando conducimos, al hacer uso de un medio de transporte público, al preparar un guiso, al compartir las vacaciones o el tiempo de ocio con las familia o los amigos, al

ir a la playa... En el contexto lúdico existen estructuras lúdicas que favorecen el uso de un tiempo no lineal, es decir, un tiempo en el que los participantes no actúan hacia un desenlace final (Etxebeste, 2014), sino que sus actuaciones están asociadas a una repetición de secuencias lúdicas (por ejemplo en juegos psicomotores al hacer malabares e intentar realizar esas acciones de múltiples maneras). Estas secuencias pueden tener relación con cambios de roles (por ejemplo en juegos de oposición en los que un jugador persigue a los demás; de modo que cuando captura a un adversario permutan los roles; o en los juegos de cooperación-oposición como los juegos paradójicos, como la pelota sentada en los que los protagonistas pasan de jugadores libres a prisioneros sin seguir ningún orden). En estos casos, la conclusión del encuentro obedece a causas externas (por cansancio, por decidir realizar otra actividad, por llegar la otra de comer, hacerse de noche...). En estas experiencias la vivencia emocional está asociada al proceso, a todo lo que acontece durante la partida, sin que exista una asociación directa con el resultado final.

2.4. La Conducta Motriz

Parlebas (1981, 1999, 2001) plantea un cambio radical en viejas concepciones de la educación física que centran la atención en el movimiento, en la ejecución descontextualizada de habilidades motrices y se olvidan del alumno y del significado que otorga a la vivencia motriz en la que participa. Para ello propone reconocer la educación física como una auténtica pedagógica de las conductas motrices en la que el centro de atención recae en el alumno. A través de educar las conductas motrices de la persona se está en condiciones de incidir en el desarrollo de las distintas dimensiones de su personalidad (orgánica, cognitiva, afectiva y social).

La noción de conducta motriz hace referencia a:

“la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona que actúa, la pertinencia de cuya expresión es de naturaleza motriz. Una conducta motriz sólo puede ser observada indirectamente; se manifiesta mediante un comportamiento motor cuyos datos observables están dotados de sentido, y que es vivido de forma consciente o inconsciente por la persona que actúa. Por

ejemplo, cuando se filma a un jugador de voleibol, se graban sus inmobilizaciones, sus actos de desplazamiento, de salto y golpeo de pelota, en suma sus comportamientos motores; se habla de conducta motriz cuando se intenta captar, junto con esas manifestaciones objetivas, el significado de la vivencia que tienen asociada directamente: intención, percepción, imagen mental, proyecto, motivación, deseo, frustración... De hecho, la conducta motriz no se puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables, ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado. Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (el comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física” (Parlebas, 2001, p. 85)

Lagardera y Lavega (2011) remarcan que Parlebas en el año 1969 ya indicaba que la afectividad era la clave para interpretar las conductas motrices de los alumnos. Ponen en relieve que al referirnos a conducta motriz, no únicamente atendemos al individuo que se mueve, sino que se implican también sus experiencias, reflejando en ello sus sentimientos y emociones y mostrando de ese modo su personalidad. Es por ello que estos autores afirman que el concepto de conducta motriz fue creado precisamente para tomar en consideración la perspectiva emocional del individuo que participa de dicha acción, siendo este el primer ladrillo en la construcción de la educación emocional asociada a los contenidos de la educación física. En este contexto el profesor, entrenador o animador debe interpretar la conducta motriz a partir de multitud de indicadores, que dependerán en gran medida de la lógica interna del juego y en ocasiones, de rasgos correspondientes a cuestiones de lógica externa como el género o el tipo de agrupación del alumnado.

La educación física se nutre de prácticas de naturaleza eminentemente motriz de muy diversas características. Parece claro y refrendado por los estudios realizados (e.g., Duran, Lavega, Planas, Muñoz & Puvill, 2013; Duran, Lavega, Salas, Tamarit & Invernó, 2015; Lavega & Lagardera, 2011; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013; Miralles 2013; Muños, Lavega, Serna & Aires, 2015, Sáez de Ocáriz,

2011), que según los rasgos distintivos de la lógica interna de cada práctica (Parlebas, 1981) se activarán diferentes experiencias motrices que estarán acompañadas de diferentes reacciones emocionales en los participantes. Este hecho es de gran relevancia para los profesionales de la actividad física ya que, conocer profundamente los efectos que una actividad tiene sobre el practicante dota de significado y coherencia las propuestas formativas que plantee cualquier proyecto pedagógico.

Tradicionalmente se ha analizado la actividad física desde el punto de vista parcial y sectario, poniendo el interés únicamente las habilidades motrices, entendidas como modelos técnicos concretos de intervención. También ha sido habitual averiguar en profundidad la cantidad y la tipología de *movimiento* necesario para conseguir un determinado objetivo de tipo fisiológico asociado a la mejora de una u otra capacidad física o coordinativa o a la fijación de la técnica de ejecución de un determinado gesto deportivo, olvidando el resto de facetas que pone en juego el ser que protagoniza acciones motrices. Se ha ignorado el hecho de que cuando se realiza una determinada actividad, en cualquiera de los contextos en el que esto es posible (educación, recreación, entrenamiento), el practicante se relaciona con el entorno y con los demás, toma decisiones, y sobre todo se emociona. Esta idea se desarrolla profundamente en el artículo de Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla & March (2011) en donde se concluye que

"Una de las principales contribuciones de la educación física reside, precisamente, en la capacidad de presentar a los estudiantes actividades que les permitan experimentar diferentes clases de emociones. Sin embargo, muchos educadores siguen creyendo que el verdadero valor de la educación física se encuentra sólo en sus aspectos más racionales, pasando por alto la importancia de experimentar emociones positivas, ambiguas y negativas. De hecho, la experiencia humana se debe reconocer como emocional y social, en tanto que activa al mismo tiempo la parte cognitiva y física, lo que significa que pensamos, sentimos, actuamos e interactuamos simultáneamente ante cualquier tipo de experiencia"(p. 620).

Con los trabajos que se presentan a continuación se ha intentado poner un granito de arena en la intención del GREJE de investigar en torno a la relación que se puede establecer entre los distintos grupos de juegos motores y los estados emocionales

que desencadenan en sus protagonistas. Con ello pretendemos evidenciar los postulados de la Pedagogía de las Conductas Motrices, poniendo en relación la naturaleza motriz implícita en cada conducta motriz con el aspecto cognitivo, emocional y social del individuo que se mueve. Es en este punto en donde la educación física puede y debe tener un papel relevante en el proceso de alfabetización emocional.

2.5. El Juego Motor y la educación de Conductas Motrices

En los últimos años, la actividad física en general y sus diferentes manifestaciones, han avanzado poderosamente hacia el lugar que debería haber ocupado desde siempre, gracias fundamentalmente al esfuerzo de aquellos profesionales que han puesto en evidencia su importancia en múltiples facetas de la vida de los seres humanos. Desde la salud, a la educación, al ocio, al espectáculo, etc., cada vez son más numerosas las atribuciones positivas que se asocian a la práctica de cualquier tipo de actividad física. La educación física ha sido partícipe de dicho avance, siendo cada vez más reconocido su potencial formativo, dignificando su papel dentro del sistema educativo.

Pero todo ello, para conseguir consolidarse definitivamente y tomar un auténtico papel protagonista dentro del entramado formativo, debe ir acompañada necesariamente de un esfuerzo por generar conocimiento científico que sustente las propuestas prácticas. Parlebas, en la entrevista que realizan Lavega y Lagardera en el año 2001, en la revista *Apunts*, manifestó muy claramente esta preocupación por el tipo de formación recibida como profesional de la educación física y las consecuencias que ello estaba teniendo en sus primeras aproximaciones al ámbito de la docencia. Remarcó la carencia de fundamento científico de los aprendizajes recibidos y la prevalencia de patrones deportivos fundamentados en experiencias e intuiciones que no hacían más que reproducir de forma irreflexiva determinados modelos de aprendizaje basados en el aspecto mecanicista del movimiento. Es con el inicio de su actividad docente como Parlebas descubre la riqueza de las prácticas físicas y el impacto que éstas ejercen sobre los practicantes y reconoce además su ignorancia inicial con respecto al conocimiento profundo de los mecanismos que se ponen en funcionamiento con los diferentes tipos de actividades y las consecuencias que generan sobre aquellos que las reciben.

Frente a esta realidad y al verse rodeado por un ambiente universitario en donde las ciencias consolidadas tienen claramente definido su objeto de estudio, Parlebas, gracias a su formación académica en múltiples disciplinas, reconoció la necesidad de generar conocimiento científico de carácter específico, pertinente a esta área de estudio. Este desafío conducía a estudiar las prácticas desde su interior, desde su propia especificidad la acción motriz, no contemplada por ninguna otra disciplina científica hasta entonces.

Con este fin, construyó lo que ha supuesto una nueva disciplina científica: la Praxeología Motriz o la Teoría de la Acción Motriz. Lagardera, en el prólogo del libro de Parlebas *Sociología del Deporte* (Parlebas, 1988) comenta:

“En esta obra el centro de interés consiste en un tipo de acción claramente diferenciada, la acción motriz, y desvelar en qué consiste su singularidad se convierte en el objeto central de la praxiología motriz, una nueva disciplina cuyos principios y postulados ofrecen una lectura original y sumamente rica de fenómenos sociales tan arraigados como los deportes y los juegos” (Parlebas, 1988, p. 18).

La Ciencia de la acción motriz pone en el punto de mira a la conducta motriz, sustituyendo al movimiento entendido desde un punto de vista mecanicista. La Conducta Motriz toma en consideración a la persona que actúa y no el movimiento, la persona que decide, que piensa, que siente, que impregna su acción de todas sus experiencias anteriores, que se emociona.

La conducta motriz se construye en base a la certeza de que el ser que se mueve pone en funcionamiento múltiples dimensiones, a saber la dimensión biológica, cognitiva, afectiva y social. De entre los diferentes recursos disponibles, el juego motor representa una oportunidad de oro para el profesor de educación física dado que es una herramienta pedagógica que se ha mostrado como un potente generador de experiencias motrices de características muy diferentes.

Todo juego transporta a los participantes a un universo particular en el que deben poner a prueba sus competencias motrices, sociales y emocionales. Hacer uso de sus competencias motrices permitirá solucionar, por ejemplo, el problema de tener que correr más rápido o saltar más alto o lanzar con precisión un determinado objeto. A

través de competencias emocionales podrá gestionar sus reacciones frente a cada una de las situaciones al tener éxito o fracasar en el intento. Finalmente sus competencias sociales van a garantizar la convivencia y el diálogo interpersonal con los compañeros que participan del juego. Tomando los postulados científicos de la ciencia de la acción motriz, entendemos los juegos motores como un sistema que funciona respondiendo a una determinada lógica que organiza el entramado de relaciones que se establecen entre todos los agentes participantes y lo convierte en un sistema praxiológico (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 1981, 1988).

La Praxeología motriz permite alumbrar el entramado de todo juego, analizando las características de cada uno de sus componentes y el sistema de relaciones que se establece entre ellos. El patrón interno de organización de un juego se encarga de determinar el sistema de relaciones en función del espacio, el tiempo, los objetos y los participantes, dando lugar a una lógica interna. Cada juego motor tiene una lógica interna particular, característica y única y ello va a provocar conductas motrices en los participantes también únicas y originales.

Gracias a la aportación que el concepto de lógica interna ha supuesto para las prácticas motrices, se sabe que sea cual sea la situación motriz planteada, se generan en los participantes reacciones diferentes en función de las características de la situación a la que son expuestos y a las particularidades del sistema de relaciones que se establecen en el núcleo de cada situación praxica.

Llevado al terreno de la educación, esta perspectiva supone que cada alumno al participar de un juego motor deberá conocer y respetar los preceptos de la lógica interna y adaptarse al sistema normativo que esta impone. Las reglas concretan y limitan las posibles acciones a realizar y el sistema de relaciones que se pueden establecer entre los participantes, con el material, con el espacio y con el tiempo. A pesar de ello, cada alumno y cada alumna generarán conductas motrices originales en función de múltiples variables como su experiencia, su edad, su situación social o su sexo.

Este conjunto de variables no pertenecientes a la propia naturaleza del juego forma parte de lo que Parlebas (1981) define como lógica externa. Para que la intervención del profesor o profesora de educación física sea eficaz y ajustada a aquellos objetivos que se pretenden conseguir, debe conocer en profundidad las

implicaciones que supone tanto la lógica interna como la lógica externa de los contenidos que se programan para las sesiones. Los docentes deben aceptar como un saber fundamental de su profesión la necesidad de conocer la lógica interna de las prácticas que proponen en sus sesiones de educación física; sin dicho conocimiento no serán capaces de seleccionar de modo coherente y congruente aquellas prácticas que puedan cumplir con los objetivos pedagógicos propuestos. Del mismo modo, es necesario averiguar cuáles son las variables de la lógica interna que inciden de forma relevante en el comportamiento para poder operar con ellas del mismo modo que con los aspectos relacionados a la lógica interna.

Debe saber que los comportamientos que se inducen con un tipo u otro de actividad no son los mismos y no responden al azar, sino que son producto del conjunto de relaciones que genera la lógica interna del juego.

La Praxeología motriz permite al maestro y a la maestra la posibilidad de reconocer los efectos que sobre los estudiantes van a tener los diferentes juegos, en función de las regularidades que se encuentren en ellos. Sin este conocimiento no será posible tomar las decisiones pedagógicas adecuadas ni diseñar intencionadamente situaciones de enseñanza-aprendizaje orientadas a los objetivos perseguidos; de esta forma, la intervención profesional responderá a un criterio determinado y no únicamente a la tradición o la experiencia personal.

Antes de apuntar la contribución de la educación física en el ámbito de la educación de competencias emocionales es necesario detenerse en el marco teórico de las emociones.

EMOCIONES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

3. EMOCIONES Y EDUCACIÓN EMOCIONAL

3.1. El punto de partida

En la actualidad, las instituciones responsables de gestionar los modelos educativos, promueven la implantación de sistemas curriculares basados en el desarrollo de competencias. Algunas de dichas competencias responden a necesidades meramente instrumentales dirigidas a la adquisición de conocimientos tradicionalmente asociados a las diferentes asignaturas de cada uno de los niveles formativos. Otras, se orientan hacia conceptos más transversales, con la intención de que los alumnos y las alumnas adquieran herramientas que les permitan cubrir necesidades tanto individuales como colectivas, que les conduzcan hacia la adquisición de recursos que les permitan desenvolverse adecuadamente en el contexto social que les ha tocado vivir. Si son capaces de adquirir y gestionar dichos recursos, su proceso de formación deberá conducirles hacia un estado de bienestar al permitir que convivan en armonía y en equilibrio con ellos mismos y con su entorno.

El Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero establece el currículo básico de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre regula el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En ambos decretos son numerosas las menciones a los conceptos anteriormente citados, así como aquellos que asocian los estados de bienestar al autoconocimiento y a la capacidad de generar relaciones sociales saludables.

Se remarca la necesidad de desarrollar competencias que permitan a los chicos y a las chicas comunicarse con otros de una forma eficaz y respetuosa, comprender y asumir las diferencias, aceptar los cambios, tolerar los diferentes puntos de vista y las diferentes costumbres, adquirir capacidad de negociación, sentir empatía por sus compañeros y compañeras y también ser honestos. Todo ello con la finalidad de contribuir a su propio bienestar y al bienestar del entorno social en el que conviven. Del mismo modo, se remarca la necesidad de dotar al profesorado de todos los niveles

educativos de los recursos y capacidades necesarias para llevar a cabo el desarrollo de dichas competencias.

El concepto de bienestar se halla estrechamente relacionado con la necesidad de promover estilos de vida saludables, generando hábitos de conducta que permitan la mejora constante y continuada de la calidad de vida. Desde esta óptica, el papel de la educación que nuestros chicos y chicas reciben a lo largo de su infancia y adolescencia con gran interés. Por lo tanto, el concepto de bienestar está íntimamente relacionado con el concepto de salud, entendiéndola no sólo como la ausencia de enfermedades, sino que engloba bajo este término al ser humano en su totalidad, tomando en consideración tanto en su faceta física, como la mental, como su faceta social (Vega, 2002). Esta concepción queda recogida de modo explícito en la definición puesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en una cita del Preámbulo de constitución de esta organización y que fue recogida por las actas de la Conferencia Sanitaria Internacional que tuvo lugar en la ciudad de Nueva York en Julio de 1946, en la que participaron un total de 61 países. Así la OMS en su carta constitucional, define salud como "*un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades*" (World Health Organization, 1946 , p. 100).

En este sentido, los currículums de los diferentes niveles educativos atienden a la estrecha relación que existe entre la educación y la salud, mostrándose ambos aspectos relacionados en el desarrollo de múltiples competencias. El concepto de salud es en la actualidad un concepto que engloba múltiples dimensiones del ser humano y que se relaciona con un estado e equilibrio tanto con uno mismo como con el entorno social que lo rodea; para que pueda hablarse de salud, la relación que mantenga un individuo consigo mismo y con su entorno social debe ser equilibrada y armónica (Carriedo, González & López, 2013).

Del mismo modo que en la legislación nacional, los decretos que desarrollan los currículums en diferentes comunidades autónomas, ponen gran énfasis en estos aspectos competenciales. Comunidades como Cataluña, Andalucía o el País Vasco han elaborado leyes autonómicas que desarrollan el currículum con una orientación muy similar.

En la misma línea se desarrollan las recomendaciones respecto al currículum propio de la Educación Física (EF). En Catalunya, tanto el "Decret 119/2015, de 23 de

juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària" publicado en DOG Núm. 6900 - 26.6.2015, como el "Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria", se hace referencia a el papel que la educación física debe tener en la consecución de competencias relacionadas con el bienestar individual y social. Se remarca su papel en el desarrollo de capacidades cognitivas, físicas, emocionales y sociales, asociadas a la motricidad, así como su vinculación con la educación en valores y la educación para la salud.

3.2. La educación del bienestar emocional

El sector educativo muestra en la actualidad una gran preocupación hacia el desarrollo de competencias que promuevan el bienestar en el más amplio sentido del concepto, poniendo especial énfasis en el desarrollo del bienestar emocional y de la inteligencia emocional. La legislación actual se encamina hacia la programación de contenidos que incidan en ello de forma explícita y que se encaminen hacia la educación emocional de los alumnos y alumnas, tanto en una orientación personal como social (Bisquerra, 2008; Gallego & Gallego, 2004; Learreta, 2004).

Existen evidencias de que los jóvenes que consiguen mayores estados de bienestar, que tienen una mayor aceptación de sí mismos y que se sienten emocionalmente más competentes, tienen menor probabilidad de desarrollar comportamientos desajustados y peligrosos desde el punto de vista de la salud, alejándose de conductas de riesgo y presentando una mejor gestión de las adversidades (Fernández-Berrocal & Ruíz-Aranda, 2008; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, & Palomera, 2015; Scales & Leffert 1999). Del mismo modo, niveles altos de bienestar se asocian con mayores niveles de rendimiento académico (Bisquerra, 2011; Pacheco & Fernández-Berrocal, 2004). Así, el concepto de salud se asocia directamente al de bienestar emocional; las personas que gozan de bienestar poseen una perspectiva positiva de la realidad que les rodea y son capaces de usar de una forma adecuada sus emociones tanto en lo personal como en lo que hace referencia a sus relaciones con los demás, incidiendo en una mejora de su salud, cerrando el círculo que relaciona ambos aspectos (Diener, 2009; Danner, Snowdon & Friesen, 2001; Fredrickson, & Joiner, 2002).

Se observa una gran dispersión en cuanto a la terminología más adecuada a utilizar, existiendo puntos de confluencia y de desacuerdo entre los términos educación emocional, inteligencia emocional y competencia emocional; del mismo modo, se han elaborado gran diversidad de clasificaciones relativas a la manera de abordar la educación y el desarrollo de aspectos relacionados con dichos términos (Bisquerra 2007). Pese a ello, existe un gran consenso en lo relativo a la necesidad de desarrollar las competencias emocionales sea cual sea su denominación (Bar-On & Parker, 2000; Goleman, 1995; Saarni, 2000).

La educación emocional y su creciente relevancia dentro de los planes educativos se han implantado en el currículum y está presente explícita o implícitamente en muchos de los apartados que desarrollan las diferentes leyes que lo organizan. Tiene como objetivo principal el de aprender a reconocer las emociones propias y de los demás así como adquirir habilidades que permitan gestionarlas adecuadamente, en función del contexto y del entorno en el que se manifiesten en cada momento. La educación emocional centra su atención en el desarrollo de competencias emocionales. Bisquerra (2011, p.11) define las competencias emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

Desde el año 2000, el GROPE (Grup de recerca en orientació psicopedagògica) liderado por Rafael Bisquerra, ha desarrollado el marco teórico de las competencias emocionales, definiendo cada una de ellas y sistematizando el proceso pedagógico a seguir para su correcta adquisición. Bisquerra y Pérez (2007) remarcan la relevancia que en la actualidad se está dando a las competencias emocionales no únicamente en el ámbito educativo, sino también en el laboral y en aspectos vinculados a las relaciones sociales. Es a partir de este año en el que se inicia la colaboración entre el GROPE y el GREJE (grupo de investigación en juegos deportivos), iniciándose una línea de investigación enfocada a averiguar el papel que puede desarrollar el juego deportivo y las prácticas motrices en el terreno de la educación física emocional.

3.3. Las Emociones

Durante muchas décadas han sido múltiples las disciplinas científicas que se han dedicado al estudio de las emociones, disciplinas pertenecientes tanto a las ciencias humanas como a las ciencias sociales (filosofía, lingüística, sociología, entre otras) y ha sido abordadas desde todas las ramas de la psicología. Todo ello ha dado lugar a un gran número de definiciones y clasificaciones diferentes así como muchos y variados puntos de vista que han generado teorías discrepantes en algunos puntos y convergentes en otros (Belli, & Íñiguez-Rueda, 2008; Cantero, Guerrero, Carpi, & Gómez, 2006).

Uno de los aspectos en los que los diferentes autores no han logrado ponerse de acuerdo ha sido en encontrar una definición de emoción que responda a todos los enfoques teóricos. Lazarus (1975) define la emoción como "una perturbación compleja que incluye tres componentes principales: afecto subjetivo, cambios fisiológicos relacionados con formas de movilización para la acción adaptativa específica de la especie e impulsos a la acción que tienen tanto cualidades instrumentales como expresivas."

En las teorías cognitivas de la emoción defendidas por el autor, se remarca el papel de la relación entre la cognición y la emoción, en una simbiosis ambivalente en la que no se puede establecer una prioridad ni jerárquica ni temporal, a diferencia de las teorías propugnadas por Zajonc (1984) que defiende que emoción y cognición pertenecen a procesos independientes.

Una emoción se origina como una respuesta a un estímulo que puede ser interno o externo; dicho estímulo para tener capacidad de generar una emoción debe suponer un hecho relevante para el organismo, debe ser un estímulo perturbador. Las emociones entendidas como detectores de relevancia de los estímulos (Frijda, 1986) requieren de la puesta en funcionamiento de un proceso de evaluación (*appraisal*) que determine la relevancia y la significación que dicho estímulo va a tener así como el potencial desequilibrio que va a generar en el organismo. Weiner (1985, 1986, 1988) al desarrollar esta visión se refiere a la teoría de la atribución, entendida como un proceso de carácter cognitivo en el que el individuo relaciona las consecuencias de respuestas con experiencias anteriores.

Tanto en el caso de que el estímulo tenga un origen interno, como si procede de un estímulo externo, el proceso de valoración es fundamental ya que va a ser el resultado de dicha valoración el que determine y condicione la respuesta emocional. Para explicar este proceso de evaluación, Lazarus (1984, 1986, 1988, 1991, 2001) desarrolla su teoría del afrontamiento (*coping*), e interpreta las relaciones que el individuo establece con su entorno haciendo frente a las demandas que se le presentan. El sujeto hace una valoración personal y social generando y planificando una respuesta en función de sus objetivos, siendo el resultado de la respuesta más o menos ajustado. Esto demuestra el papel relevante que los procesos cognitivos tienen en el modelo de Lazarus dado que en él es fundamental la función cognitiva que otorga significación y relevancia a los estímulos y que permite al sujeto tomar decisiones en función de los resultados de la evaluación realizada.

Lazarus (1991) identifica tres formas de valoración: una valoración primaria en la que el sujeto evalúa las consecuencias que van a tener los estímulos recibidos sobre su bienestar, pudiendo ser positivas, negativas o irrelevantes; una valoración secundaria en la que se valoran las posibilidades sobre lo que se debe hacer o lo que no se debe hacer, midiendo las consecuencias; y una revaloración en la que se pone en comparación los resultados obtenidos con la evaluación primaria y secundaria realizadas. Las emociones se muestran como respuesta al resultado de un análisis cognitivo y pueden ser breves e intensas agrupándose en lo que el autor denomina como emociones agudas (alegría, miedo o ira) o más duraderas y agrupadas bajo la denominación de humores o estados afectivos. Otros autores como LeDoux (1999) introducen un tercer término asociado a espacios temporales más prolongados y que son los sentimientos.

Según Bisquerra (2003) una emoción se origina en el momento en el que un estímulo a modo de informaciones sensoriales llega a los centros emocionales del cerebro, dando lugar a una respuesta de tipo neurofisiológico y activando el neurocortex para dar lugar a una interpretación de la información recibida. Considera una emoción como "un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada" (Bisquerra, 2000, p 20). Según esta concepción, en una emoción podemos observar tres componentes: el componente neurofisiológico, el componente conductual y el componente cognitivo. El componente

neurofisiológico se manifiesta como una respuesta fisiológica (taquicardia, sudor, tensión muscular...) de tipo involuntario e incontrolable, pero que puede ser predicha y controlada mediante la adquisición de determinadas técnicas y habilidades. El componente comportamental es aquel que pone en relación el comportamiento de un individuo con la emoción que siente (expresiones faciales, lenguaje corporal...), de manera que determinados comportamientos pueden dar información sobre el tipo de emoción que está sintiendo una persona. Con entrenamiento específico, puede llegar a controlarse dicha reacción de manera que no haya ningún comportamiento visible asociado a la emoción. El componente cognitivo, denominado en ocasiones sentimiento (Bisquerra, 2003) y se entiende como la sensación consciente que nos permite identificar una emoción y darle un nombre.

3.3.1. Clasificación de las emociones

Como hemos señalado anteriormente, la clasificación de las emociones es uno de los aspectos en los que los diferentes autores y corrientes no han conseguido llegar a un consenso. Aspectos, culturales, sociales, lingüísticos, ideológicos y diferentes constructos teóricos han provocado que no exista una clasificación universalmente aceptada.

Tanto Lazarus (1991) como posteriormente Bisquerra (2000) después de una exhaustiva revisión, confirman que la mayoría de los autores defienden que las diferentes emociones tienen sentido y razón en la medida en la que cada una de ellas puede ser colocada en un punto de la línea que une dos polos: el polo positivo y el polo negativo, es decir, el placer y el displacer.

La valencia emocional se distribuye desde un extremo en donde se situaría todo aquello que se considera bueno, agradable placentero y otro extremo en donde se localiza lo malo, desagradable y perturbador. Esta forma de entender la realidad que da sentido a la existencia de diferentes emociones supone poder agruparlas en emociones positivas y emociones negativas en función del punto del continuo en el que se sitúan. Las emociones positivas se colocan cerca de la valencia de lo bueno mientras que las emociones negativas lo hacen cerca de la valencia de lo malo. Según Miralles (2013) los autores anteriormente citados y en relación con las teorías cognitivas, remarcan que las emociones negativas son producto de una evaluación desfavorable de la situación, mientras que las positivas responden a la situación contraria.

Dentro de este continuo entre lo positivo y lo negativo puede observarse una situación particular, en la que una determinada emoción puede tomar una valencia positiva o negativa en función de las circunstancias que las rodean; es el caso de las emociones ambiguas.

Bajo este marco conceptual, Bisquerra (2000) identifica un total de trece emociones básicas: alegría, amor, humor y felicidad como positivas; ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza como negativas; sorpresa, esperanza y compasión como ambiguas. Bisquerra (2003) remarca también que se debe tomar en consideración el grado de intensidad de estas emociones.

En función del grado de intensidad con la que se muestren cada una de estas emociones, se pueden nombrar de diferentes modos. De esta forma la felicidad puede transformarse en éxtasis o la tristeza en desconsuelo. También se hace necesario considerar la duración de la respuesta, ya que dicho factor marca la diferencia entre las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo.

Lavega, March y Filella (2013), haciendo uso de la clasificación propuesta por Bisquerra (2000) concretan la definición de las emociones en el marco conceptual del juego motor. Describen las emociones positivas como aquellas en la que se experimenta una sensación de disfrute que produce bienestar y que son consecuencia del logro de un objetivo durante el juego; las emociones negativas como aquellas que aparecen cuando existe un impedimento para conseguir el objetivo pretendido en el juego motor generando malestar y las emociones ambiguas que pueden considerarse positivas o negativas en función de la orientación que tomen en el juego.

3.3.1.1. Emociones positivas

Alegría; disfrute de un suceso durante el juego motor

Humor: Genera alegría asociada a risa durante el juego motor

Amor: Participar en afecto con otra persona en el juego motor

Felicidad: Progresar satisfactoriamente hacia el objetivo planteado en el juego motor

3.3.1.2. Emociones Negativas:

Ira: Sentir un hecho como una ofensa hacia una persona o un equipo

Miedo: Sentir miedo durante el juego

Ansiedad: Enfrentarse a una situación que se percibe como una amenaza incierta durante el juego

Tristeza: Sentir una pérdida irreparable en el decurso del juego motor

Vergüenza: Sensación de fracaso que se siente ante la incapacidad de realizar una determinada tarea dentro del juego

Rechazo: La no aceptación de otro participante del juego motor

3.3.1.3. Emociones ambiguas

Sorpresa: Reacción suscitada por un hecho imprevisto

Esperanza: Creencia en la posibilidad de alcanzar el objetivo planteado en el juego motor, temer lo peor pero con deseo de mejorar

Compasión: Sentirse afectado por el sufrimiento de otro participante en el juego motor

3.4. Los estados de ánimo

La parte central de nuestros estudios hace referencia a las emociones, pero también hemos incorporado una investigación en donde pretendemos abordar la incidencia que se ejerce sobre los estados de ánimo, con una práctica particular de tipo psicomotor y de contenido expresivo. Por ello nos vemos en la necesidad de remarcar las diferencias entre uno y otro concepto, es decir, entre emoción y estado de ánimo. Analizando trabajos anteriores de diferentes autores y analizando las comparaciones realizadas entre grupos de población activa y sedentarios, Gea, Alonso, Ureña y Garcés (2016) y Oiarbide; Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin (2014), así como Fernández, Fernández y Perqueira (2002), afirman que la práctica de actividad física o deportiva mejora el estado de ánimo de los practicantes y en consecuencia sus niveles de bienestar.

Como resume Barrios (2011), podemos establecer diferencias entre emoción y estado de ánimo atendiendo a su origen, a su duración, a su intensidad y a su función. Respecto a su origen, las emociones se inician como respuesta a un estímulo interno o externo, mientras que el estado de ánimo no necesita de dicha estimulación y son

indeterminados. Respecto a la duración, a pesar de no ser un factor determinante si parece consensuado que la emoción tiene una duración más breve que el estado de ánimo ya que éste prevalece en el tiempo. Respecto a la intensidad, las emociones son reacciones más intensas que los estados de ánimo y en lo referente a su función, las emociones predisponen a una acción como respuesta al estímulo recibido, mientras que esta característica no se halla presente en los estados de ánimo.

El Profile of Mood States (POMS) ha sido tradicionalmente el instrumento más empleado en la medición de los estados de ánimo en el terreno de la actividad física y del deporte. Morgan realiza una comparación entre deportistas y no deportistas y entre deportistas exitosos y deportistas no exitosos y los resultados le llevan a definir el POMS como la mejor herramienta para la predicción del rendimiento deportivo (Morgan, 1979). Del mismo modo, identificaron unos resultados constantes en las respuestas obtenidas por los deportistas que mostraban un mayor rendimiento; dichos resultados dan origen al perfil iceberg caracterizado por una particular distribución de los valores otorgados a cada uno de los estados de ánimo interrogados en el POMS. El perfil iceberg muestra como los deportistas puntúan por encima de la media el estado de ánimo positivo y por debajo de la media los estados de ánimo negativos.

El Profile of Mood States (POMS) fue creado por McNair, Lorr y Doppleman en el año 1971 (Balaguer, I., Fuentes, I., García-Merita, M., Pérez Recio, G., & Meliá, J. L. (1993) con una orientación claramente psiquiátrica, para posteriormente ser aplicado a todo tipo de poblaciones. En el momento inicial, estaba compuesto por un listado de 65 adjetivos, seleccionados de entre un listado mucho más extenso; los 65 adjetivos seleccionados lo fueron debido a la facilidad de comprensión que suponían para la mayoría de las personas. Los adjetivos se agruparon después de muchos estudios en 6 dimensiones, resultando los siguientes: Tensión-Ansiedad, Depresión-Melancolía, Cólera-Hostilidad, Vigor-Actividad, Fatiga-Inercia y Confusión-Desorientación (McNair, Lorr & Droppleman, 1992).

El POMS en su versión original presentó algunos problemas por su extensión, lo que provocó la necesidad de realizar modificaciones que simplificaran el proceso de respuesta del test. Para evitar este problema, en nuestras investigaciones se ha utilizado la versión abreviada del POMS propuesta por Fuentes, Balaguer, Meliá y García (1995), que reduce el listado a 29 adjetivos que se agrupan para definir cinco dimensiones que

son: Tensión-Ansiedad, Depresión-Abatimiento, Rabia-Hostilidad, Vigor-Actividad y Fatiga-Inmovilidad, considerando cinco niveles de respuesta entre el 0 correspondiendo a Nada y el 4 correspondiendo a Muchísimo.

3.5. Los sentimientos

En numerosas ocasiones suele utilizarse indistintamente el término emociones, sentimientos y estados de ánimo a pesar de ser sutilmente diferentes. Según la RAE los sentimientos se definen como el “estado afectivo del ánimo” y son precedidos por las emociones (Damasio, 1994). Las emociones constituyen respuestas primarias encaminadas a garantizar la supervivencia y el bienestar, mientras que los sentimientos ayudan a dibujar “una representación mental del estado resultante del organismo” (Rita, 2006. p. 34) permitiendo la creación de respuestas no automáticas producto de la “memoria emocional” resultante de situaciones anteriormente vividas. Los sentimientos requieren una experiencia previa que haga posible el hecho de que sean reconocidos, es decir, requieren de la participación de la consciencia. Según Rita (2006) existen dos sentimientos básicos: la alegría y la pena; los sentimientos asociados a la alegría implican un equilibrio emocional, mientras que los asociados a la pena muestran una situación de desequilibrio (Damasio, 2005).

El concepto de inteligencia emocional (Mayer & Salovey, 1997; Salovey & Mayer, 1990; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2015) pone en relación las emociones y los sentimientos, expresando que aquellas personas que son capaces de percibir, procesar, comprender y utilizar la información proveniente de sus emociones pueden otorgar un significado a dichas experiencias y regular así sus sentimientos.

3.6. Los rasgos de la personalidad

La psicología ha intentado tradicionalmente definir aquellas características de la personalidad que caracterizan y clasifican a las personas en lo que se conoce como

rasgos estables de la personalidad (Romero, Luengo, Gómez-Fraguela & Sobral, 2002) dando lugar a diferentes modelos orientados a organizar en categorías la multitud de características individuales que pueden ser observadas en cada sujeto.

Los rasgos estables de la personalidad son considerados como elementos difícilmente modificables y determinantes en las reacciones emocionales de las personas, dando lugar a los que popularmente se define como el carácter. Así consideramos que alguien es tímido, arisco, simpático, afable..., en función de un conjunto de características emocionales que caracterizan su forma de ser y de actuar. Aquellos modelos que consideran que la inteligencia emocional es producto de la combinación de determinadas habilidades mentales y rasgos permanentes de la personalidad se conocen como modelos mixtos. Estos modelos, propuestos por Bar-On (1997) y Goleman (1995) se contraponen al modelo de Mayer y Salovey (1997) en el que el sujeto no se halla prisionero de sus características sino que puede desarrollar habilidades que les permitan modelar su comportamiento emocional. Este modelo es conocido como modelo de habilidad y se basa en la concepción de que la inteligencia emocional no es fruto de unas características innatas presentes en cada individuo (rasgos estables de la personalidad) sino que se debe a la capacidad de adaptación y la eficacia en la resolución de los problemas.

3.7. Inteligencia emocional y Competencia emocional

Al pretender hablar de la educación emocional enfocada hacia la consecución del bienestar, se hace necesario e inevitable fundamentar el marco teórico de las emociones y de las teorías asociadas. No puede obviarse su relación con los postulados que definen la inteligencia emocional en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples y debe concluir con la definición de competencias emocionales, como herramienta para implementar los contenidos de la educación emocional, siempre desde el punto de vista del crecimiento personal y social. Es el desarrollo de las competencias emocionales el que implementa la educación emocional, abordando su desarrollo desde una perspectiva pedagógica en la que es necesario el establecimiento de objetivos, la

programación de contenidos, la definición de los estilos de intervención, el diseño de instrumentos de evaluación...

3.7.1. Inteligencia Emocional

El término inteligencia emocional se acuña por primera vez en 1990 en la obra de Mayer y Salovey, con la intención de intentar dar una explicación al hecho de que no todas las personas son igualmente competentes desde el punto de vista emocional. Estos autores diferenciaron en el término tres categorías: la valoración y la expresión de la emoción, la regulación de la emoción y la utilización de la emoción con la finalidad de solucionar determinados conflictos (Mayer & Salovey, 1993). En sus estudios definen la inteligencia emocional como:

" la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

Para Bar-On (1997, p. 14) la inteligencia emocional "Es un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales".

Otra aportación de interés al referirse al concepto de Inteligencia Emocional parte del constructo teórico que ofrece la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995). Según esta teoría no existe una única inteligencia, sino que el ser humano activa varias de ellas, según la exigencia de la situación en la que la persona se encuentre. Este autor identifica siete inteligencias (Gardner, 1987): la inteligencia musical, la inteligencia cinético-corporal, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia lingüística, la inteligencia espacial, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Con posterioridad a esta primera propuesta, en el 2001, el autor incorpora dos nuevas inteligencias: la inteligencia existencial y la inteligencia naturista (Gardner, 2001). Así término inteligencia emocional, toma en consideración dos de estas inteligencias: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal determina las capacidades relativas a establecer correctas relaciones con los demás, mientras que la inteligencia intrapersonal es aquella que se

refiere a la capacidad de conocer y gestionar aspectos de uno mismo. La inteligencia intrapersonal se presenta como la base de la inteligencia intrapersonal. El conocimiento de uno mismo, la comprensión de las propias reacciones emocionales y su auto-gestión fundamentan la construcción de adecuadas relaciones sociales. Parece necesario crear las bases del propio bienestar antes de intentar establecer actuaciones orientadas hacia la creación de un bienestar social.

Es en el 1995 en donde el concepto de Inteligencia Emocional sufre una gran difusión, gracias a la publicación del libro de Daniel Goleman (1995). Goleman, tomando como referencia a Mayer y Salovey (1990) pone en comparación la inteligencia general con la inteligencia emocional, llegando a la conclusión de que la segunda puede ser más poderosa que la primera.

Una de las aportaciones fundamentales de Goleman es la idea de que la inteligencia emocional se fundamenta en el desarrollo de competencias emocionales y que dichas competencias son susceptibles de aprendizaje. Con ello consigue popularizar el término y transmite la idea de que todo el mundo puede llegar a ser emocionalmente competente si se le educa para ello. El concepto de inteligencia emocional propuesto por Goleman se divide en cinco dominios: auto-conciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, definiendo la existencia de veinticinco competencias relacionadas con dichos dominios. En posteriores revisiones realizadas por diferentes autores, el listado de dominios y de competencias emocionales se va concretando paulatinamente (Arruza, J. A., Arribas, S., González, O., Balagué, G., Romero, S., & Ruiz, L. M., 2010).

3.7.2. Los modelos de Inteligencia Emocional

En la actualidad existen diferentes modelos para abordar el tema de la inteligencia emocional a saber, modelos de habilidad y modelos mixtos (Fernández y Extremera, 2005).

Los modelos de habilidad se basan en procesos mentales relacionados con el tratamiento de la información emocional en el que se unifica emoción y razón (Fernández & Extremera, 2005; Mayer, Salovey & Caruso, 2000). En los modelos de habilidad se defiende que las emociones ayudan al ser humano a solucionar problemas

y a adaptarse correctamente al entorno que le rodea, utilizando las emociones para pensar de una forma más inteligente.

Los modelos mixtos definen la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de la personalidad en combinación con aspectos motivacionales, competencias socio-emocionales y ciertas habilidades de tipo cognitivo (Bar-On, 2000; Fernández & Extremera, 2005; Goleman, 1995).

3.7.3. La educación emocional

Es incuestionable el protagonismo que está adquiriendo en nuestra sociedad la inteligencia emocional. Cada vez están más presentes propuestas formativas formales y no formales orientadas al conocimiento y desarrollo de las habilidades emocionales en las distintas áreas de conocimiento. El coaching empresarial, la gestión de las relaciones familiares, la educación de nuestros chicos y chicas, orientaciones educativas cara a evitar conductas de riesgo, el liderazgo, la dirección de equipos deportivos y un largo listado de temas, conforman el temario de multitud de cursos, seminarios, masters... Parece que el legado de los precursores de la educación emocional ha prosperado en nuestro entorno y ha conseguido implantar la idea de que la conducta emocional de las personas es susceptible de ser modificada y optimizada, posibilitando la consecución de objetivos de otro modo inalcanzables.

La educación emocional se concreta a través del desarrollo de competencias emocionales.

"Concebimos la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social." (Bisquerra, 2005, p.96).

Bisquerra (2005) propone la adopción de una metodología eminentemente práctica en lo concerniente al desarrollo de las competencias emocionales, utilizando el juego entre otros contenidos como la dinámica de grupos, la autorreflexión, etc.

3.7.4. Las competencias emocionales.

Bisquerra y Escoda (2007) realizan una profunda revisión de diferentes modelos de clasificación y definición de las competencias emocionales, aventurando los futuros cambios en este campo a medida que avance la investigación en el terreno de la inteligencia emocional. (Sluyter & Salovey, 1997; Goleman, Boyatzis & Mckee, 2002; Saarni, 1997; 2000; Graczyk, Weissberg, Payton, Elias, Greenberg, & Zins, 2000; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett, & Weissberg, 2000); Tras la revisión los autores definen las competencias emocionales como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquerra & Pérez, 2003, p. 22). Entendidas así, las competencias emocionales suponen para las personas una mejor capacidad de adaptación al medio en el que viven a través de una mejor adaptación y conocimiento de uno mismo.

3.8. Modelo de competencias emocionales propuesto por Bisquerra y el GROU

Goleman (1999) define la competencia emocional como "una capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente" (p, 20) y señala la importancia pedagógica de las competencias emocionales de cara a dotar a las personas de aquellas habilidades relacionadas con la inteligencia emocional, remarcando la coexistencia de lo cognitivo con lo emocional (mente y corazón) y defendiendo una clara frontera entre ambos aspectos.

Desde una perspectiva asociada al éxito empresarial, remarca que han sido los textos y las experiencias de diferentes personajes asociados a la selección de ejecutivos su fuente de inspiración para definir las competencias emocionales y la forma más adecuada y efectiva de desarrollarlas otorgándoles un papel fundamental cara a la consecución de éxitos personales y sociales. Goleman remarca que la incompetencia emocional puede provocar el más estrepitoso de los fracasos a la persona más inteligente.

Goleman diferencia dos grandes grupos de competencias emocionales: la Competencia Personal, entendida como el modo en que cada uno se relaciona consigo mismo y la Competencia Social, entendida como el modo en que cada uno se relaciona con los demás. La competencia personal se subdivide en: Conciencia de uno mismo como el conocimiento de nuestro estado interno, Autorregulación como capacidad de controlar nuestros impulsos internos y Motivación como aquellas tendencias emocionales que nos facilitan el camino para conseguir aquello que deseamos. Por su parte, la competencia social se subdivide en: Empatía o conciencia de los sentimientos y de las necesidades de otras personas y Habilidades Sociales definida como la habilidad de inducir en los demás determinadas respuestas y comportamientos.

Bisquerra y Pérez (2012) haciendo una aproximación educativa al concepto de educación emocional, proponen una sistematización del proceso de aprendizaje basado en el desarrollo de competencias emocionales. Con ello, Bisquerra y su grupo de colaboradores se erigen como autores de referencia de los planes de innovación educativa en educación emocional y su integración en el currículum de los planes formativos de los diferentes niveles educativos españoles, siendo ya en la actualidad muy extensa su producción científica al respecto.

Su propuesta de intervención para el desarrollo de la educación emocional se concreta en cinco bloques competenciales: Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Habilidades de vida y bienestar (Bisquerra, 2009, pp.148-151).

Conciencia emocional.

La toma de conciencia emocional se define como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (Bisquerra, 2003, p. 23). Esta competencia se desarrolla en tres fases:

La toma de conciencia de las propias emociones, como la capacidad de percibir e identificar las emociones y los sentimientos.

La capacidad de nombrar las emociones asociándolo a la adquisición de un vocabulario emocional.

La capacidad de implicarse y comprender las emociones de los demás, en lo que podría definirse como empatía.

Esta es la primera de las competencias emocionales propuesta por Bisquerra y el GROU. Esta competencia ocupa parte de nuestro estudio, en concreto es el tema central del tercer artículo presentado en esta tesis.

Esta competencia es muy similar a las propuestas en otros modelos descritos por autores anteriores (Bar-On, Maree, & Elias, 2007; Goleman, 1997; Salovey & Mayer, 1990). Para esta primera competencia emocional, Goleman (1999) señala que, aquellas personas que la poseen saben qué emociones son las que están sintiendo y el porqué de ello; son capaces de comprender la relación que existe entre sus sentimientos, sus pensamientos y su forma de actuar; conocen la manera en la que sus emociones pueden tener repercusión en sus acciones y en su rendimiento y tienen conocimiento sobre sus objetivos y sobre sus valores.

Reconocer nuestras emociones y los efectos que ellas provocan en nuestra forma de actuar es una competencia fundamental, sin la que será imposible seguir desarrollando el resto de competencias y sin lo que no será posible comprender como nuestras emociones influyen en los demás y las de los demás en nosotros mismos.

A modo de resumen, tomamos del artículo de Bisquerra (2009) la clasificación y las definiciones del resto de competencias emocionales que propone el autor y su grupo de investigación. No abordaremos su desarrollo ya que, por el momento, no ha sido objetivo en ninguno de los estudios que presentamos.

Bisquerra agrupa las competencias emocionales en cinco grandes bloques: La Conciencia Emocional, la Regulación Emocional, Autonomía Emocional, Competencia Social y Competencias para la vida y el bienestar. Cada una de estas competencias se divide en sub competencias.

Tabla 2. Competencias emocionales según Bisquerra (2003).

COMPETENCIA	SUB COMPETENCIAS	CAPACIDAD
Conciencia Emocional	Toma de conciencia de las propias emociones	Capacidad de percibir e identificar las emociones y los sentimientos propios
	Nombrar las emociones	Capacidad para designar un nombre a una emoción
	Comprender las emociones de los demás	Capacidad de percibir e identificar las emociones y los sentimientos de los demás
Regulación Emocional	Tomar conciencia de la relación existente entre emoción, cognición y el comportamiento	Capacidad para reconocer el papel de la cognición sobre los estados de ánimo y las emociones y su relación con el comportamiento
	Expresión emocional	Capacidad de expresar las emociones de una forma adecuada y ajustada a la situación
	Regulación emocional	Capacidad de limitar el impacto interno de las emociones
	Habilidades de afrontamiento	Capacidad de prever el impacto de una emoción negativa
	Competencia para generar una emoción positiva	Capacidad de generar emociones positivas voluntariamente
Autonomía Emocional	Autoestima	Capacidad de generar una imagen positiva de uno mismo
	Auto motivación	Capacidad de generar el estado emocional propicio para implicarse activamente en una situación
	Actitud positiva	Capacidad de afrontar la vida con positividad
	Responsabilidad	Capacidad de implicarse en comportamientos ajustados a la ética personal y social
	Auto eficacia	Capacidad de sentirse capaz de generar el estado emocional deseado en cada situación
	Análisis crítico de las normas sociales	Capacidad de reflexionar sobre la pertinencia de las normas
	Resiliencia	Capacidad de recuperarse frente a la adversidad
Competencia social	Dominar las habilidades sociales	Capacidad de gestionar emociones
	Respeto por los demás	Capacidad de aceptar a los demás con sus particularidades

	Comunicación receptiva	Capacidad de prestar atención a los mensajes de los demás
	Comunicación expresiva	Capacidad de expresar y hacer comprender nuestros mensajes
	Compartir las emociones	
	Comportamiento pro social	Capacidad de ser amable y respetuoso con los demás
	Asertividad	Capacidad de mantener un comportamiento social equilibrado
	Prevención y solución de conflictos	Capacidad de gestionar adecuadamente las situaciones conflictivas
	Gestionar emociones	Capacidad de inducir reacciones emocionales en los demás
Competencias para la vida y el bienestar	Fijar objetivos adaptativos	Capacidad de fijarse objetivos realistas
	Tomar decisiones	Capacidad de admitir la responsabilidad
	Buscar ayuda	Capacidad de reconocer la necesidad de apoyo
	Ciudadanía activa	Capacidad de reconocer nuestros derechos y deberes y los de los demás
	Bienestar subjetivo	Capacidad de transmitir un estado de bienestar
Fluir	Capacidad de generar experiencias positivas	

3.9. El papel del Juego Motor en la Educación Física Emocional

En el ámbito de la educación física existen diferentes estudios que confirman que cualquier juego motor suscita en los practicantes reacciones emocionales (e.g., Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira & Lavega, 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, Filella, Lagardera & Mateu, 2010; Lavega, Mateu, Lagardera & Filella 2010; Lavega, Aràujo & Jaqueira, 2013; Lavega, March y Filella, 2013; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega & March, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014; Torrents & Mateu, 2015). No obstante, ante el amplio abanico de posibilidades que ofrecen los juegos motores, cabe preguntarse si las distintas familias o dominios de acción motriz suscitan las mismas vivencias emocionales.

El juego posee valor en sí mismo e implica al jugador en toda su dimensión racional, emocional y corporal (Miranda, 1989). De todos modos, conviene diferenciar entre juego y el jugar exploratorio que, tal y como afirman autores como Huizinga (1998), éste llega a ser generador de cultura y de aprender a vivir en sociedad y parece socialmente consensuado que una de las finalidades del juego es la divertirse (emoción positiva asociada al bienestar). Al participar en un juego cada jugador experimenta una experiencia emocional singular, de acuerdo con la valoración y significado que otorga a esa experiencia motriz que también es una experiencia emocional. En función de los rasgos de la lógica interna del juego, de las características personales de los actores (género, edad, historial deportivo) e incluso de la lógica didáctica que siga el educador (agrupación en grupos mixtos o segregados) la experiencia emocional puede ser desigual.

Para el profesional del ámbito de las prácticas motrices y muy especialmente para el profesor y la profesora de educación física, es fundamental conocer la relación que se establece entre lógica interna (patrón de organización interna o propiedades que ostenta cualquier juego motor) y algunos aspectos de la lógica externa, como por ejemplo la edad, el género o los recursos didácticos que emplea el docente. Todo ello, va a permitir comprender el significado profundo que tienen las conductas motrices asociadas a la experiencia motriz que suscita cualquier juego o tarea.

Tener ese tipo de información, permite identificar qué tipo de relaciones emergen de cualquier juego, que de manera unitaria también implicaran decisiones y

reacciones afectivas. Así, en algunos casos se podrán predecir posibles conflictos motores o tensiones, fruto de las relaciones interpersonales que promueven los juegos, según sean psicomotores o sociomotores (Sáez de Ocáriz, 2011). En realidad, los conflictos corresponden a una respuesta de los actores ante la vivencia de emociones o estados de ánimo negativos.

Cada juego es una aventura particular, aunque esta experiencia es muy distinta en función de si la lógica interna solicita o no interactuar con otras personas. Así, introducir al participante en juegos psicomotores supone que al no existir interacción el participante se pone a prueba ante sus limitaciones y fortalezas; de modo que estas experiencias son un gran desafío a su auto exigencia, sus ambiciones y frustraciones, miedos y logros.

En cambio, los juegos sociomotores trasladan al sujeto a un entorno social en donde es necesario gestionar relaciones sociales de diferente signo, bien para participar en la consecución de un mismo objetivo (con compañeros) o bien para oponerse (con adversarios). Toda conducta motriz de los participantes en estos juegos implica relación, decisión y también emoción. Así, es necesario descodificar las informaciones que originan los distintos tipos de relaciones y decisiones de los demás, para darles un significado emocional. Estas experiencias son escenarios excepcionales para desarrollar habilidades sociales de respeto, asertividad y empatía.

La persona que manifiesta conductas motrices sociales ajustadas (Lagardera y Lavega, 2011) a la lógica interna de cualquier juego sociomotor es una persona que sabe leer e interpretar las emociones de los demás, que sabe regular sus respuestas y es capaz de adaptarse a las exigencias de esa realidad social. Tal y como afirma Parlebas (2001) "La educación física es una práctica de intervención que influencia las conductas motrices de los participantes en función de normas educativas implícitas o explícitas" (Parlebas, 2001, p. 172).

Lo interesante es conocer los recursos con los que intervenir para conseguir que emerjan las conductas motrices deseadas y adecuadas a los objetivos pedagógicos que se plantean. En el caso de las emociones y los estados de ánimo, los diferentes rasgos distintivos de la lógica interna de los juegos desencadenarán reacciones diferentes en los

participantes, ofreciendo al profesor de educación física la posibilidad de educar diferentes competencias socioemocionales.

3.10. Hacia una educación física emocional

A la luz del marco teórico de referencia, la educación física orientada hacia la pedagogía de conductas motrices es en su esencia una educación física que toma en consideración a la persona en toda su dimensión, incluyendo las dimensiones orgánica, relacional, decisional y también la dimensión emocional. Hace una década que el Grupo de Investigación en Juegos Deportivos (GREJE) del INEFC de Lleida (Grupo consolidado de AGAUR, SGR 2013 087) en colaboración con el GROF dirigido por Bisquerra inicia una línea de investigación en torno al estudio de la experiencia emocional que suscitan los juegos motores en estudiantes de distintos niveles educativos. Según relatan Lagardera y Lavega (2011), la primera de las experiencias de investigación se realizó previamente en el Seminario Europeo sobre Sociología del Deporte celebrado en Barcelona en el mes de Marzo de 2005, presentándose los resultados de dicha investigación en el IX Seminario Internacional de Praxiología Motriz celebrado en Las Palmas de Gran Canaria en Octubre de 2005. El resultado más relevante de las investigaciones realizadas es, a nuestro parecer, que sea cual sea la naturaleza de la práctica propuesta sean cuales sean las características de los y las practicantes, los juegos motores desencadenan principalmente reacciones emocionales intensas de signo positivo y mejoran el estado de ánimo de participantes.

Así pues, los principales beneficiarios de los hallazgos presentados en los artículos son los chicos y las chicas que se encuentran en proceso de formación dentro de los diferentes niveles educativos, tanto de forma directa como indirectamente a través de las experiencias que reciben sus formadores. Nuestro espacio es el aula de Educación Física. Pretendemos ofrecer a los profesionales criterios que les permitan discriminar el efecto que los diferentes Juegos Motores pueden tener sobre sus estudiantes para poder así intervenir de forma intencionada, consciente y acorde a los objetivos planteados. Los profesores deben tener recursos para poder concretar las características de las propuestas educativas que plantean en sus sesiones, para así ajustarlas en la mayor

medida posible a aquellos objetivos que pretenden desarrollar. En definitiva, una de las principales contribuciones de esta tesis es demostrar que existe una correspondencia directa entre las actividades planteadas en una sesión de Educación Física y estados emocionales que dichas actividades desencadenan en los participantes.

3.10.1. Hacia una Educación Física Emocional inclusiva: la perspectiva de género

La perspectiva de género lleva a considerar estereotipos culturales que han asociado determinados tipos de actividades al sexo femenino o masculino. El deporte y los valores que le acompañan han sido considerados tradicionalmente como exponente de la masculinidad; la fuerza, la competición, la exigencia y la oposición han dibujado un universo en el que la mujer y la feminidad no ha sido aceptada. La mujer juega un papel secundario en el mundo del deporte, viendo su participación en el alto rendimiento dificultada por la desconsideración que padece por parte de las instituciones y de los medios de influencia social y económica.

A modo de ejemplo, resulta desconcertante observar como los medios de comunicación han valorado la medalla de plata de las mujeres del equipo de baloncesto español y como lo han hecho con la medalla de bronce del equipo masculino del mismo deporte; la repercusión social del logro de las mujeres con respecto a la de los hombres no es comparable ni aun cuando una medalla de plata es un mérito mayor que una medalla de bronce. No hablemos de las diferencias en los recursos económicos de los que disfrutaban los hombres deportistas con respecto a las mujeres deportistas del mismo nivel o a las dificultades de una estrella del deporte como Mireia Belmonte para encontrar patrocinio o simplemente una piscina donde poder preparar su participación en los JJOO de Río. Es posible que todo ello genere de forma inconsciente o no intencionada, un desinterés de la mujer por la práctica deportiva competitiva, que no por la actividad física orientada hacia objetivos no competitivos y más saludables.

Si nos trasladamos al terreno de la educación física, el panorama parece ser algo más alentador, pero no lo suficiente ya el contexto social ha transmitido una imagen estereotipada de la actividad física y dicha imagen se ha instaurado también en el aula de educación física (Fernández, 2002).

Dichos estereotipos pretenden diferenciar dos grandes bloques de rasgos diferenciados en la práctica de la actividad física: los rasgos de carácter instrumental que permiten a la persona manipular el entorno con efectividad y con una actitud físicamente activa identificados con la masculinidad: y los rasgos afectivo-expresivos asociados a un rol de persona servil y asistencial, volcada en el cuidado de los demás y con una actitud físicamente pasiva e identificada con la feminidad (Blández, Fernández & Sierra, 2007).

Los profesionales responsables de programar e impartir los contenidos en el aula de educación física no pueden deshacerse de su biografía. Con mucha probabilidad la educación física que ellos o ellas recibieron en sus diferentes etapas formativas se encontró impregnada por los estereotipos mencionados anteriormente y sería extraño pensar que la mayoría de los contenidos que recibieron no estaban asociados a prácticas deportivas de tendencia masculina. La situación no mejoró en el entorno universitario de formación de profesionales de la educación física; el hecho de que la mayoría de los estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte sean chicos debería hacernos reflexionar sobre la orientación de nuestros estudios y las implicaciones que va a tener en futuro de los niños y las niñas que serán sus alumnos en los años venideros.

El aula de educación física es un espacio en donde los chicos y las chicas no se sienten en igualdad de condiciones (Hill, Hannon, & Knowles, 2012; Lyu & Gil, 2011; Slingerland, Haerens, Cardon, & Borghouts, 2013). Los chicos manifiestan sentirse más cómodos seguramente debido al tipo de contenidos que se imparten y a la orientación con la que se imparten a pesar de los intentos de los profesores y las profesoras por fomentar la igualdad y la coeducación.

Cuando se trata de promover una educación física inclusiva, basada en principios rectores como la equidad, es necesario aceptar que la vivencia emocional no siempre es la misma en chicos y chicas. Diversos estudios han constatado estas diferencias por ejemplo al competir (en la que el género masculino vive emociones negativas más intensas); igual que se ha visto que la experiencia emocional es más intensa en los chicos cuando participan en juegos con adversarios o en las chicas cuando los juegos son de cooperación (e.g., Alonso, Lavega et al. 2013; Alonso et al. 2012; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega et al. 2013; Lavega, Filella, et al. 2011; Lavega,

Filella, et al. 2013; Lavega, March, Araújo, Jaqueira, Ribas & Marin, 2011; Lavega, March et al. 2013; Sáez de Ocáriz, Ureña, Lavega & Serna, 2013).

3.10.2. Hacia una Educación Física Emocional personalizada: el historial deportivo

La Educación Emocional pone de manifiesto la evidencia de que tanto los sentimientos como los estados de ánimo son susceptibles de ser sometidos a procesos de aprendizaje que ayuden a optimizar su gestión. Se trata de activar un proceso de aprendizajes motores que permitan a la persona realizar una adecuada autoregulación emocional. En dicho proceso educativo debe programarse tareas orientadas hacia aquellos objetivos que tengan que ver con la finalidad del proyecto educativo que se desea promover. Todo ello se abordará desde la práctica, es decir, a partir de aprendizajes procedimentales que se originan en situaciones motrices concretas. Desde este punto de vista, parece evidente que si el entorno en el que se realiza dicha intervención es de carácter deportivo, la experiencia previa de los participantes en relación a la práctica de diferentes tipos de actividades físicas va a condicionar las respuestas emocionales que se desencadenen.

Fuera del contexto educativo, en el terreno del deporte federado, expresiones como "el deporte educa el carácter" o "tiene un carácter ganador" o "le falta carácter" son muy frecuentes al intentar explicar el rendimiento de un deportista. De este modo se da a entender que la personalidad es un rasgo determinante para la predicción del rendimiento deportivo, asociándose incluso la tipología de la práctica con las características de los deportistas exitosos (Abbott, & Collins, 2004; Barquín, 2006; Krebs, 2009; Lorenzo, 2003; Marrero, Martín, & Núñez Alonso, 2000; Ruiz-Barquín & García-Naveira, 2013).

Así, la capacidad de los deportistas por controlar y gestionar los sentimientos y los estados de ánimo se entiende como una herramienta para evitar las interferencias que en el rendimiento pueden tener las reacciones afectivas de signo negativo (Lane, Davenport, Soos, Karsai, Leibinger, & Hamar, 2010). Es por ello que parte de la preparación de los deportistas debe encaminarse hacia el control y la regulación de sus estados de ánimo. Con ello se pretende conseguir un determinado estado anímico que se

ha mostrado como el más eficiente de cara al rendimiento y que se conoce como "perfil iceberg" (Balaguer, Fuentes, García y Pérez, 1993; Moreno, Parrado & Capdevila, 2013).

Parece pues justificado pensar que el historial deportivo de los participantes en una sesión de educación física orientada hacia los juegos deportivos va a tener incidencia sobre las reacciones emocionales ya que la experiencia deportiva previa ofrece la posibilidad de entrenar también este aspecto. Así se debe favorecer que los futuros profesionales tomen en consideración la historia de los participantes con la finalidad de proponer una educación física individualizada que tome en consideración el currículum deportivo de los alumnos y alumnas.

OBJETIVOS

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

El objetivo general de esta tesis consiste en examinar la relación entre diferentes tipos de juegos motores de diferentes dominios de la acción motriz, con y sin competición y los efectos que generan sobre las emociones y sobre los estados de ánimo de los jugadores.

4.2. Objetivos Específicos

Se señalan a continuación los objetivos específicos que se formularon en cada uno de los artículos presentados en esta tesis, por orden cronológico de publicación.



Artículo 1

Examinar la influencia del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.

Examinar la influencia de la presencia o ausencia de competición con la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.



Artículo 2

Examinar la capacidad predictiva de las variables dominio de la acción motriz, competición, emociones, género e historial deportivo, para explicar la intensidad de trece emociones (positivas, negativas y ambiguas) experimentadas por alumnos de secundaria al participar en juegos deportivos.



Artículo 3

Examinar si el comportamiento de las 13 emociones durante el juego responde al modelo teórico que propone Bisquerra (2000) cuando las clasifica en emociones positivas, negativas y ambiguas.

Estudiar los efectos que producen distintas familias de juegos motores con y sin competición y las variables tipo de alumno y género sobre la intensidad en las 13 emociones descritas por Bisquerra (2000).



Artículo 4

Examinar los efectos de las situaciones motrices de expresión de naturaleza psicomotriz sobre los estados de ánimo de hombres y mujeres al participar organizados en grupos segregados (masculinos o femeninos) o en grupos mixtos.

Figura 5. Objetivos planteados en los artículos publicados.

5. METODOLOGIA

5.1. Participantes

Para llevar a cabo estos estudios se utilizó una muestra compuesta por alumnos de ESO y de Bachillerato de centros las comunidades autónomas de Catalunya y Valencia; también estudiantes universitarios de ciencias de la actividad física y el deporte de las universidades de Lleida, Barcelona, Málaga, Vitoria, Murcia y Zaragoza; así como graduados participantes en cursos de formación continua, impartidos por las universidades de Lleida y de Valencia.

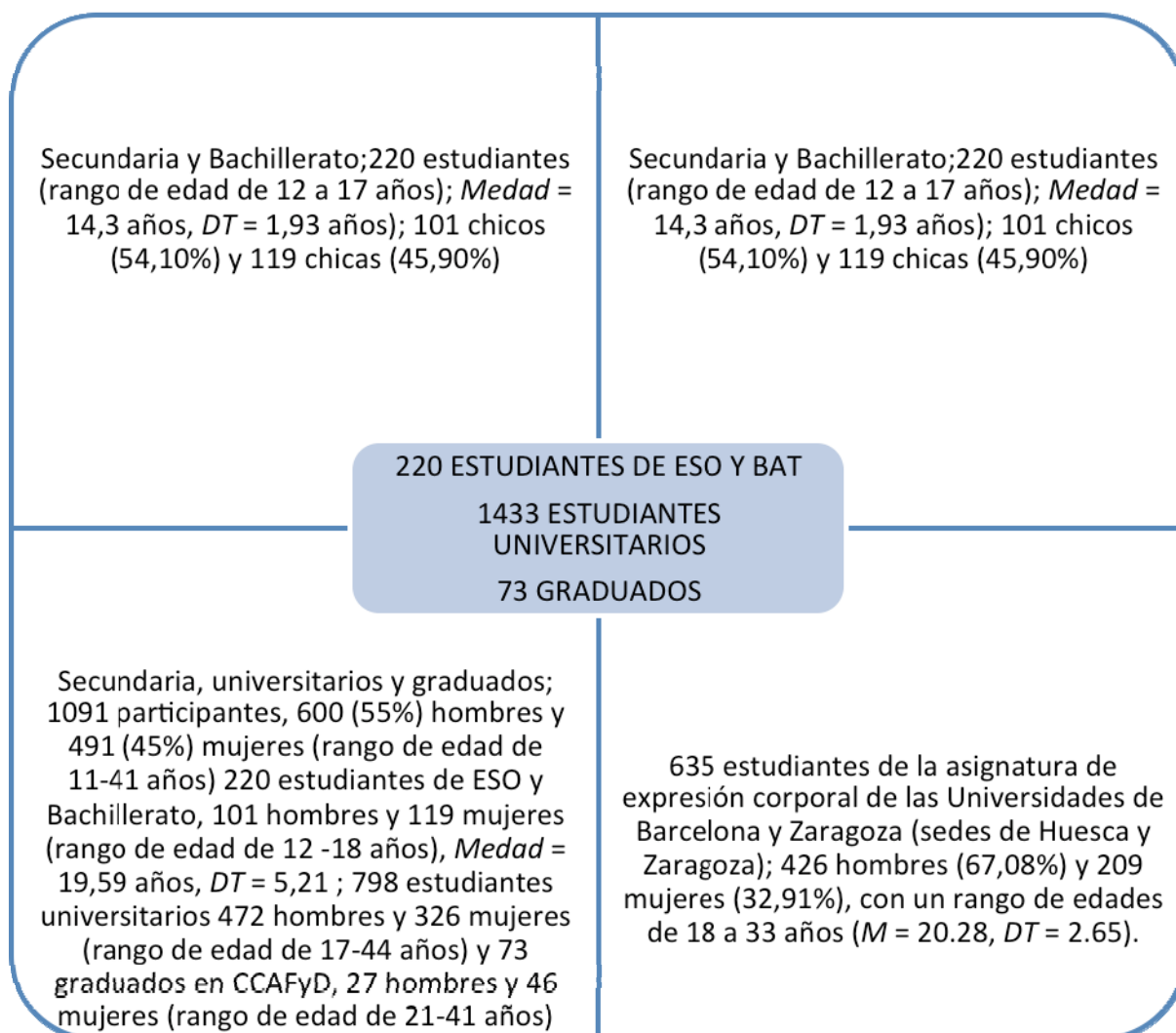


Figura 6. Resumen de las características de la muestra.

5.2. Instrumentos y Procedimiento

La recogida de datos se realizó a través de dos instrumentos diferentes el GES (Games and emotions scale) y el POMS (Profile of mood states).

5.2.1. GES

Para la recogida de los datos sobre las emociones se utilizó la escala GES (Games and emotions scale). La escala se compone de un listado de emociones clasificadas en positivas, negativas y ambiguas. Corresponden al grupo de emociones positivas la alegría, el humor, el amor y la felicidad; el grupo de las emociones negativas incluye el miedo, la ira, la tristeza, la ansiedad, la vergüenza y el rechazo; y en el grupo de las ambiguas se consideran la sorpresa, la esperanza y la compasión. Asociados a cada una de las emociones se hallan una relación de adjetivos sinónimos con la finalidad de ayudar a comprender el contenido de cada una de ellas.

Tras finalizar cada juego, los participantes debían cumplimentar el cuestionario indicando la intensidad con la que se percibía cada una de las emociones. La puntuación iba entre 0 (cero) y 10 (diez), correspondiendo el valor de 0 a “nada” y el de 10 a “mucho”.

La escala GES fue validada por Lavega, March y Filella (2013), en un estudio de diseño cuasi experimental, en el que participaron un total de 861 estudiantes universitarios de ciencias de la actividad física y el deporte de diferentes universidades españolas y extranjeras.

Después de asistir a una sesión de formación específica respecto a la toma de conciencia emocional y al conocimiento del instrumento que se iba a utilizar, se realizaron dos sesiones de cuatro juegos cada una. Al final de cada uno de los juegos se les pidió que contestaran la escala GES. También se les pidió a una submuestra de 115 participantes, que antes y después de cada uno de los juegos cumplimentaran la escala POMS en la versión reducida de Balaguer, Fuentes, Meliá y García Merita (1994). Los resultados de esta investigación proporcionaron unos valores adecuados en cuanto a fiabilidad y validez. El cuestionario POMS se cumplimentó al inicio y fin de cada sesión, con la finalidad de estudiar de las propiedades psicométricas del cuestionario GES.

Tabla 3. Cuestionario GES (Games and Emotion Scale).

Nombre y Apellidos:Juego (con Victoria):.....

¿Cómo has quedado (indícalo con una cruz)? Vencedor Perdedor

Instrucciones: Lee atentamente la lista de palabras que se desarrolla a continuación. Estas palabras describen emociones que tienen las personas. Después de leer cada palabra fíjate en las opciones que tiene y elige entre ellas la que mejor describa como te sientes en este momento. Después rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa COMO TE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa "nada", hasta 10, que se refiere a "muchísimo".

Resultado del juego	Vencedor					Perdedor					
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Instrucciones: Revisa atentamente la calificación de las emociones anteriores, observando que todas han sido respondidas. Escoge la emoción con la numeración más ALTA y explícanos las razones que te han impulsado a puntuarla de ese modo. Si hay más de una emoción que haya obtenido la puntuación más ALTA (la misma puntuación) explícalas todas hasta un máximo de tres.

Emoción/es escogida/s	Explicación para cada emoción elegida:

ALEGRÍA: Entusiasmo, euforia, excitación, contento, diversión, placer, éxtasis, aligeramiento, capricho **HUMOR:** Sonrisas, reír, carcajadas, **AMOR:** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, ... **FELICIDAD:** Gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, bienestar. **IRA:** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, enfado, celos, violencia, ... **MIEDO:** Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia. **ANSIEDAD:** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, **TRISTEZA:** Depresión, frustración, decepción, soledad, pena, dolor, desconsuelo, ... **VERGÜENZA:** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor. **RECHAZO:** Hostilidad, desprecio, recelo, menosprecio, asco, repugnancia, antipatía. - **SORPRESA:** Reacción por un imprevisto que puede derivar en emociones + o - - **ESPERANZA:** Consiste en temer lo peor pero anhelar mejorar. - **COMPASIÓN:** Sentirse afectado por el sufrimiento del otro y desear ayudar.

Tabla 4. Cuestionario POMS.

Nombre y Apellidos:Juego (sin Victoria):.....

Instrucciones: Lee atentamente la lista de palabras que se desarrolla a continuación. Estas palabras describen emociones que tienen las personas. Después de leer cada palabra fíjate en las opciones que tiene y elige entre ellas la que mejor describa como te sientes en este momento. Después rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa COMO TE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa "nada", hasta 10, que se refiere a "muchísimo".

Resultado del juego	Vencedor					Perdedor					
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Instrucciones: Revisa atentamente la calificación de las emociones anteriores, observando que todas han sido respondidas. Escoge la

<p>emoción con la numeración más ALTA y explícanos las razones que te han impulsado a puntuarla de ese modo. Si hay más de una emoción que haya obtenido la puntuación más ALTA (la misma puntuación) explícalas todas hasta un máximo de tres.</p>	
Emoción/es escogida/s	Explicación para cada emoción elegida:

ALEGRÍA: Entusiasmo, euforia, excitación, contento, diversión, placer, éxtasis, aligeramiento, capricho **HUMOR:** Sonrisas, reír, carcajadas, **AMOR:** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad,.. **FELICIDAD:** Gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, bienestar. **IRA:** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, enfado, celos, violencia,.. **MIEDO:** Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia. **ANSIEDAD:** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, **TRISTEZA:** Depresión, frustración, decepción, soledad, pena, dolor, desconsuelo,... **VERGÜENZA:** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor. **RECHAZO:** Hostilidad, desprecio, recelo, menosprecio, asco, repugnancia, antipatía.- **SORPRESA:** Reacción por un imprevisto que puede derivar en emociones + o – - **ESPERANZA:** Consiste en temer lo peor pero anhelar mejorar.- **COMPASIÓN:** Sentirse afectado por el sufrimiento del otro y desear ayudar.

5.2.2. POMS

McNair, Lorr i Droppleman (1971) diseñaron la escala POMS, con la finalidad de encontrar una herramienta capaz de medir los cambios que determinados tratamientos provocaban en pacientes psiquiátricos. En ella expusieron un total de 65 adjetivos que podían valorarse de 0 a 4 y que se agrupaban en cinco factores, de manera que la puntuación de cada factor correspondía a la suma de las puntuaciones de los objetivos que lo componían.

A pesar de ser un instrumento diseñado para el ámbito clínico, ha sido ampliamente utilizado en el terreno de la Psicología del Deporte, en un primer momento de cara a la evaluación de la relación existente entre los estados de ánimo y la predicción del rendimiento deportivo, para posteriormente utilizarse en la medición del impacto que el ejercicio físico tiene sobre el estado de ánimo de los practicantes (Andrade, Seoane Pesqueira, y Arce, 2000).

En el CAR (Centro de Alto rendimiento) e Sant Cugat del Vallés, Pérez y Marín (1991) traducen la escala al castellano, eliminando un total de siete de los adjetivos originales siendo Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita y Pérez (1993) los autores responsables de la creación de baremos que han permitido la aplicación de la escala al ámbito deportivo, creando una adaptación de la escala formada por 29 adjetivos que valoran cinco dimensiones.

5.3. Análisis de los datos

5.3.1. Primer método de análisis de los datos: Ecuaciones de estimación generalizada

Para el análisis de los datos se utilizaron las ecuaciones de estimación generalizadas, debido a que la prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos no eran paramétricos, pudiéndose observar en ellos una distribución altamente asimétrica de las intensidades emocionales registradas. Las ecuaciones de estimación generalizadas permitieron considerar las correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por un mismo sujeto. Este análisis estadístico se realizó con la ayuda del software estadístico SPSS v.19.0. El modelo tomó en consideración factores intra-sujetos e inter-sujetos, utilizándose distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable.

5.3.2. Segundo método de análisis de los datos: Árboles de Clasificación

Para analizar los datos se aplicó la técnica de árboles de clasificación CHAID (árboles de decisión, árboles de regresión) desarrollados por Morgan y Sonquist (1963)

“Los árboles de decisión son una técnica estadística para la segmentación, la estratificación, la predicción, la reducción de datos y el filtrado de variables, la identificación de interacciones, la fusión de categorías y la discretización de variables continuas” (Verlanga, Rubio, Vilà, 2012, p. 65).

Se trata de una técnica de análisis de segmentación no paramétrica (*distribution free procedure*) con una finalidad exploratoria. Esta técnica genera un modelo de flujo en el que la variable independiente o variable predictora pronostica valores de la variable dependiente o criterio.

Para nuestra investigación, con la utilización de esta técnica se ha pretendido conocer la capacidad predictiva de variables referidas al juego, a los participantes y a la organización del grupo, en relación con las reacciones emocionales de signo positivo, negativo o ambiguo.

Esa variable dependiente de Intensidad Emocional (rango 0-10), fue recodificada en cuatro categorías con el fin de obtener frecuencias similares: 0 - 0.99 (29 %), 1 a 2.99 (24.5 %), 3 a 4.99 (17.4 %) y 10.05 (28.6 %).

En el procedimiento CHAID se eligieron cinco factores predictivos o variables independientes: dominio de acción motriz (tomando en consideración los juegos psicomotrices, los juegos de cooperación, los juegos de oposición y los juegos de cooperación y oposición); el resultado final del juego (victoria, derrota y juego sin victoria); el tipo de emoción (amor, humor, felicidad, amor, esperanza, sorpresa, compasión, ansiedad, ira, tristeza, miedo, vergüenza y rechazo); el género de los participantes (femenino y masculino) y tipo de alumno en función del nivel educativo (estudiante ESO, estudiante universitario y graduado).

Se generaron árboles de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado), lo que permitió la detección automática de interacciones. En cada uno de los pasos del análisis, CHAID elige la variable independiente o predictora (dominio, género, tipo de alumno, competición...) que muestra la interacción más potente con la variable dependiente o criterio (tipo de emoción); las categorías se muestran conjuntamente en el caso de que no existan diferencias estadísticamente significativas entre ellas en relación a la variable dependiente.

Tomemos como ejemplo el siguiente árbol para explicar la reacción emocional de Alegría:

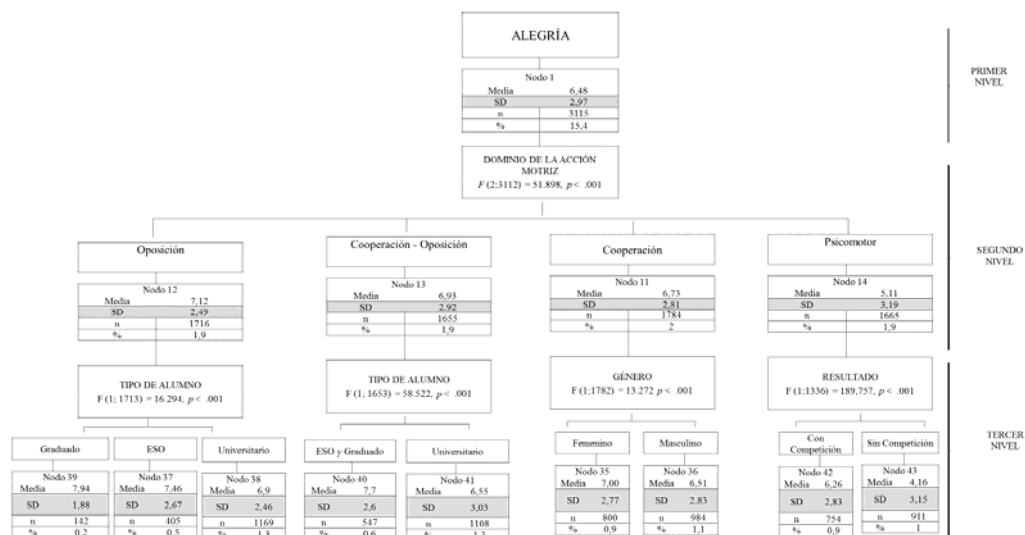


Figura 7. Ejemplo de árbol de clasificación.

La primera variable independiente que explica la reacción emocional de alegría es el dominio; ello significa que al tomar la decisión de querer proponer juegos motores que generen alegría, debemos tener en cuenta en primer lugar el tipo de dominio al que pertenece dicho juego. En el árbol, vemos ordenados de izquierda a derecha los cuatro dominios en función de la intensidad de la reacción emocional de alegría que han provocado en los jugadores. Observamos como los juegos con oposición muestran valores más altos, mientras que los psicomotores presentan valores más bajos. El siguiente nivel de análisis nos muestra la variable independiente que complementará el valor de predicción del nivel anterior. En el caso del dominio oposición, la reacción emocional de alegría se explica en función de la edad de los jugadores; son los graduados los que muestran una reacción emocional de mayor intensidad, seguidos de los estudiantes de ESO y de los Universitarios. En el dominio cooperación observamos como es el género de los jugadores la variable que determina la intensidad de la reacción emocional de alegría, siendo esta más intensa en las mujeres que en los hombres.

RESULTADOS

6. RESULTADOS

6.1. Artículos publicados

6.1.2. Artículo número 1

Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad

Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity

CONXITA DURAN DELGADO
PERE LAVEGA BURGUÉS
ANTONI PLANAS LOZANO

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya - Centro de Lleida (España)

ROBERT MUÑOZ MARTÍNEZ
IES Sant Sadurní d'Anoia - Barcelona (España)

GABRIEL PUBILL SOLER
IES Flix - Tarragona (España)

Correspondencia con autora

Conxita Duran Delgado
cduran@inefc.es

Resumen

La educación física puede ejercer un papel destacado en la educación de competencias emocionales, las cuales repercuten directamente en el rendimiento académico del alumnado y en la mejora de su bienestar subjetivo. En este trabajo se examinó la vivencia emocional de adolescentes en diferentes clases de juegos deportivos, con presencia y ausencia de competición. Correspondió a un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas. Participaron 220 estudiantes de ESO y bachillerato de 5 centros educativos de Cataluña y Valencia. Se realizaron 4 sesiones basadas en diferentes familias de juegos deportivos. A través de la escala validada *Games and emotions Scale* (GES) los alumnos identificaron la vivencia emocional originada en cada juego. El análisis de los datos se realizó mediante ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). El modelo consideró los factores intra-participantes: 1) dominio de acción motriz; 2) competición y 3) tipo de emoción y los factores entre-participantes, que fueron: 1) género; y 2) historial deportivo. De los resultados se obtienen tres hallazgos principales: a) el papel destacado de los juegos sociomotores para promover emociones positivas intensas; b) la presencia de adversarios (en juegos de oposición y de cooperación-oposición) aumenta la intensidad de las emociones negativas; c) la introducción de la competición incrementa la intensidad de las emociones positivas en los juegos psicomotores y los valores de las emociones negativas en los juegos sociomotores. Este estudio aporta argumentos científicos y recomendaciones prácticas para promover una educación física emocional orientada hacia el bienestar subjetivo y a la adquisición de estilos de vida saludables en adolescentes.

Palabras clave: educación física, emociones, juego, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), competición

Abstract

Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity

Physical education can play a significant role in the education of emotional skills which directly affect the academic performance of students and improve their subjective wellbeing. This paper examines the emotional experience of adolescents in different kinds of sports games with and without competition. It involves a quasi-experimental repeated measures design. 220 students doing lower and upper secondary education at 5 schools in Catalonia and Valencia took part in it. 4 sessions based on different sets of sports games were held. Using the validated Games and Emotions Scale (GES) the students identified the emotional experience arising in each game. The data analysis was performed using generalised estimating equations (GEE). The model considered within-participants factors, which were 1) motor action domain, 2) competition and 3) type of emotion, and between-participants factors, which were 1) gender and 2) sports background. The results led to three main findings: a) the prominent role of sociomotor games in promoting strong positive emotions; b) the presence of adversaries (in competition and cooperation-competition games) increases the intensity of negative emotions; c) the introduction of competition increases the intensity of positive emotions in psychomotor games and the values of negative emotions in sociomotor games. This study provides a scientific rationale and practical recommendations to promote emotional physical education geared towards subjective wellbeing and the acquisition of healthy lifestyles by adolescents.

Keywords: physical education, emotions, game, compulsory secondary education (ESO), competition

Introducción

La toma de conciencia emocional en educación física de secundaria

La educación física es un escenario propicio para que el alumnado experimente un repertorio extraordinario de vivencias motrices asociadas a la adquisición de aprendizajes que pueden contribuir al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001). Entre los múltiples aprendizajes que se pueden estimular, a través de diferentes tipos de prácticas, como los deportes, los juegos motores, la expresión motriz o la introyección motriz (Alonso, De Robles, & Segado, 2011; Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013) merece especial interés el desarrollo sociopersonal y más concretamente la educación de competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

El concepto de competencia emocional es un constructo amplio que supone ir más allá del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) ya que incluye “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 66). Esta competencia implica saber manejar de manera adecuada en diferentes contextos de la vida las emociones tanto en relación con uno mismo como en relación con las demás personas (Bisquerra, 2003; Saarni, 2000). En el ámbito educativo existen evidencias de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos y por tanto controla adecuadamente sus emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

En este contexto, se identifica la toma de conciencia emocional como la primera fase a desarrollar en el aprendizaje de competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Filella, & Soldevila, 2010; Saarni, 1997; 2000). En esta fase también denominada conciencia del propio estado emocional (Saarni, 1997, 2000) o autoconciencia emocional (Goleman, 1995) se pretende dotar al alumnado de la capacidad de percibir e identificar con precisión las propias emociones, dar nombre a esas emociones y también comprender las de los demás. Se ha visto que el recono-

cimiento de las emociones personales favorece otras habilidades como la autorregulación de estas, mientras que la habilidad de reconocer e interpretar las emociones de los demás facilita la integración en el grupo y la regulación de las relaciones socioemocionales que se establecen entre los diferentes miembros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).¹ Para dotar de forma y contenido al proceso, se ha acuñado el término educación física emocional (e.g., Lavega, March et al., 2013; Miralles, 2013; Pellicer 2011) y se han elaborado programas que permiten abordar la educación de las emociones en el ámbito de la educación física (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

En la educación física de secundaria los alumnos adolescentes pueden ver favorecido su crecimiento integral si se aplican programas adecuados de educación física generadores de experiencias emocionales positivas (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Moreno-Murcia & Hernández, 2009). La adolescencia es una fase del desarrollo de la persona en donde el ser humano se hace consciente de sus estados afectivos y del efecto que las manifestaciones de dichos estados pueden llegar a tener. En esta fase se inicia la definición de la capacidad para tomar en consideración las particularidades de uno mismo y de los demás, la personalidad, las preferencias y la forma particular de vivir emocionalmente las situaciones (Bisquerra, 2003). Es, por lo tanto, una etapa clave para la intervención educativa en el desarrollo de las competencias emocionales y las habilidades sociales (López, 2008). Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones con la capacidad de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás y por tanto mejorar la vida en sociedad (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005).

En el ámbito de la educación física, cuando el profesor invita al alumnado a participar en un juego motor, los protagonistas se introducen en un laboratorio excepcional de vivencias motrices y por tanto intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001). Para actuar en un juego con inteligencia emocional el alumnado debe aprender

¹ A partir del modelo teórico de Bisquerra (2000) se identifican tres tipos de emociones en función de la valoración que realiza la persona ante una situación o estímulo. Si la valoración es positiva y está orientada hacia el bienestar subjetivo se desencadenan emociones positivas (como alegría, humor, amor y felicidad). En cambio si la situación aleja a la persona del bienestar subjetivo suscita emociones negativas (como ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza). Finalmente, se consideran las emociones ambiguas (como sorpresa, esperanza y compasión) ya que pueden tener una orientación positiva o negativa en función de las circunstancias de cada momento.

a percibir y comprender las emociones, así como saber expresarlas de manera apropiada (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer 1990).

Por este motivo, el desarrollo de la inteligencia emocional intrapersonal en el juego también va acompañado del crecimiento social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). En estas condiciones los alumnos pueden establecer relaciones más amistosas y menos agresivas con los otros participantes de juego, ya sean compañeros o adversarios (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013; Pérez-Escoda et al., 2010). La toma de conciencia de las propias emociones supone un primer paso en la adquisición de competencias emocionales que permitirá avanzar en la capacidad para regular la respuesta emocional ante situaciones favorables y también adversas (Bisquerra, 2000).

Aprender a dialogar motrizmente con otras personas

El juego motor puede ejercer un papel destacado en la adolescencia dado que es una etapa caracterizada por la diferenciación, el inconformismo, el enfrentamiento a los demás y el desafío a la norma (López, 2008). Al participar de cualquier juego, el alumnado se introduce en un universo democrático regido por la aceptación de las reglas, es decir, del conjunto de derechos y prohibiciones que establece el código del juego (Parlebas, 2001). Las reglas de cualquier juego establecen unos límites en las relaciones interpersonales y eleva cada partida a la categoría de aula de relaciones sociales y emocionales (Lagardera & Lavega, 2003). La lógica interna de todo juego exige al alumno una participación inteligente en las relaciones que debe establecer con el resto de participantes, así como en el uso del espacio, el tiempo y el material (Alonso, De Robles et al, 2011).

El profesorado de educación física puede introducir al alumnado en dos grandes familias de experiencias motrices: por una parte los juegos psicomotores en los que la persona no interactúa con otros participantes, poniéndose a prueba e identificando sus limitaciones y competencias motrices. Paralelamente se pueden emplear los juegos sociomotores en los que los alumnos interactúan motrizmente entre ellos, estableciendo un diálogo motor y emocional tanto con compañeros (en los juegos de cooperación), como con adversarios (en los juegos de oposición) o con ambos (en los juegos de cooperación-oposición) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

La lógica interna de los juegos sociomotores reclama actuar con inteligencia sociomotriz y a la vez con inteligencia emocional, ya que en ese escenario cualquier respuesta motriz y emocional están determinadas por la interacción con las otras personas que intervienen (Lavega, Araújo, Jaqueira, 2013). La inteligencia sociomotriz está íntimamente asociada al diálogo o comunicación motriz que se establece con los otros participantes. En los juegos con compañeros el adolescente debe participar de un diálogo convergente con los jugadores de su equipo. Cada persona contribuye a la construcción de un mismo discurso de naturaleza motriz que le lleve a alcanzar un objetivo común. En cambio, cuando intervienen adversarios el alumno debe establecer un diálogo en el que divergen los intereses y objetivos a alcanzar. En ambos tipos de diálogos (con compañeros y con adversarios) la lógica interna de estos juegos también exige dialogar con inteligencia emocional ya que activan procesos de empatía motriz (Rovira, 2010). En realidad se trata de procesos de empatía sociomotriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001) ya que en estas situaciones una persona en interacción intenta captar el punto de vista de otro jugador y lo tiene en cuenta en cada una de sus conductas motrices. Cada alumno debe actuar en función de las actitudes, intenciones y proyectos que atribuye a los demás. Las conductas empáticas incluyen una carga cognitiva (estimación de las distancias y de las velocidades de los desplazamientos; lectura de las respuestas de los compañeros y de los adversarios; anticipación...) y también afectiva (percepción de emociones, manejo de emociones ante una situación de riesgo, deseo de ganar, reacciones emocionales ante situaciones imprevistas...) (Parlebas, 2001).

La empatía sociomotriz exige al adolescente abandonar su propio punto de vista y adoptar otro centro de perspectiva, poniéndose en el lugar de los demás participantes. Esta descentración tiene una función clave en las acciones coordinadas entre los miembros de un mismo equipo y también frente a los adversarios (en los regates, desmarques o jugadas de estrategia). La empatía y descentramiento sociomotor son tímidos en las primeras edades, cuando los alumnos son demasiado egocéntricos y se pueden observar con mayor presencia a medida que el niño crece (Parlebas, 2001). Por eso, en la adolescencia su presencia puede ser una evidencia extraordinaria que confirme la madurez afectiva y dominio cognitivo del alumnado.

En diferentes estudios se ha observado que los participantes en juegos deportivos perciben más positivamente el hecho de jugar en situaciones sociomotrices que

jugar en solitario (Alonso, De Robles et al. 2011; Broetto, 2005; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011; Lavega, March et al. 2013). Por este motivo todo docente debería aprovechar este tipo de prácticas lúdicas para favorecer un amplio abanico de experiencias motrices que ayuden a desarrollar competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Pérez-Escoda et al. 2010).

Paralelamente, debe indicarse que la introducción de la competición en los diferentes tipos de juegos puede suscitar diferentes vivencias emocionales, ya que la aventura motriz es muy distinta si se orienta a los alumnos hacia un marcador que distinga a los participantes en vencedores y en perdedores, respecto a otro tipo de juegos en los que no existe un marcador final (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010, Alonso, García & Lucas, 2013; Harvey & O'Donovan, 2011; Lagardera, & Lavega, 2003).

Por todo ello la educación física ofrece la oportunidad de utilizar el juego como campo de ensayo y aprendizaje de la afectividad a favor de la promoción de una educación física orientada hacia el bienestar subjetivo.

En base a estos argumentos teóricos la presente investigación planteó dos objetivos principales:

- a) Examinar la influencia del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.
- b) Examinar la influencia de la presencia o ausencia de competición (comparación de resultados) con la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.

Metodología

El estudio correspondió a un diseño cuasi-experimental en el que los participantes no se asignaron al azar sino que los grupos, al ser escolares, ya estaban formados antes de esta investigación. Además en este trabajo se manipularon dos variables independientes (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2010), tipo de juego (dominio de acción motriz) y competición (presencia o ausencia) para ver su influencia sobre la intensidad emocional.

Participantes

En este estudio participaron 220 estudiantes de ESO y bachillerato (rango de edad de 12 a 17 años;

$M_{edad} = 14,3$ años, $DT = 1,93$ años); 110 chicos (54,10 %) y 119 chicas (45,90 %), pertenecientes a cinco centros educativos de las comunidades de Cataluña y Valencia: 78 (35,45 %) del IES Narcís Monturiol de Girona, 68 (30,90 %) del IES Victoria Kent de Elche, 34 (15,45 %) del IES Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia, Barcelona, 22 (10,00 %), del IES Flix de Tarragona y 18 (8,18 %), del IES Betula Alba de Elche. Todos los participantes dieron su consentimiento para participar en este estudio que también fue aprobado por el comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento y procedimiento

Se realizaron 4 sesiones de 50 minutos dentro de la asignatura de educación física, lideradas por el profesorado responsable de la asignatura en cada uno de los centros. Los docentes participaron en un curso de formación en educación física emocional, en el que se unificaron los criterios de aplicación de los juegos deportivos empleados. La selección de las tareas motrices se basó en los siguientes criterios: (a) se emplearon juegos deportivos; (b) los cuatro dominios de acción motriz estuvieron representados por los juegos deportivos empleados; (c) los juegos deportivos escogidos presentaban únicamente incertidumbre informativa de base social; (d) aunque los juegos deportivos podían tener una duración distinta, al final cada dominio originó una experiencia motriz de 3 horas y 20 minutos; (e) la 1ª y 3ª sesiones emplearon juegos competitivos; la 2ª y la 4ª introdujeron juegos sin competición.

Para la identificación de la intensidad en la vivencia de emociones se empleó la escala GES (*Games and Emotion Scale*) validada por Lavega, March et al. (2013), instrumento que permitió examinar la intensidad emocional experimentada por los protagonistas en cada uno de los juegos propuestos. Al finalizar cada juego, el alumnado anotó en su cuestionario personal el nivel de intensidad (de 0 a 10) que había experimentado en cada una de las trece emociones básicas (Bisquerra, 2003). Cero significaba que no había sentido esa emoción y diez que la había vivido con máxima intensidad.

Análisis de los datos

Se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades mediante el test Kolmogorov-Smirnov rechazando la hipótesis de normalidad debido a la asimetría de la distribución. Se aplicó el modelo basado en ecuaciones de

estimación generalizadas (GEE) para tener en cuenta la correlación entre las puntuaciones del mismo participante y la distribución asimétrica. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el *software* estadístico SPSS v.19.0. El modelo consideró los factores intraparticipantes: 1) dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); 2) competición (presencia o ausencia); y 3) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y los factores entre-participantes, que fueron: 1) género (masculino/femenino); 2) historial deportivo (con o sin antecedentes deportivos).

Resultados

El análisis estadístico de los datos ($N = 114036$) identificó un comportamiento distinto para cada una de las variables y las interacciones estudiadas (*tabla 1*).

Tipo de emoción: los contrastes aplicados al factor emoción mostraron diferencias significativas entre los tres tipos de emociones ($p < ,0005$). Las emociones positivas obtuvieron los valores significativamente más intensos ($M = 5,94$) que las emociones ambiguas ($M = 3,25$) y también que las emociones negativas ($M = 0,87$) (*fig. 1*).

Competición: los juegos competitivos provocaron emociones significativamente más intensas ($M = 3,51$) que los juegos no competitivos ($M = 3,20$).

Dominio de acción motriz: se observaron diferencias significativas ($p < ,0005$) al comparar el dominio psicomotor con el resto de dominios sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición). Los juegos psicomotores ($M = 2,98$) registraron valores inferiores a los juegos de cooperación-oposición ($M = 3,49$, $p < ,001$). No se encontraron diferencias significativas al comparar el dominio cooperación-oposición ($M = 3,49$) con el dominio cooperación ($M = 3,35$, $p = ,092$). Tampoco se encontraron diferencias significativas al comparar el dominio cooperación-oposición ($M = 3,49$) con el dominio oposición ($M = 3,60$, $p = ,096$) (*fig. 2*).

Género: no se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas ($p = ,529$).

Historial deportivo: no se observaron diferencias significativas entre el alumnado en función de si tenían o no antecedentes deportivos ($p = ,757$).

Tipo de emoción por competición: la intensidad de las emociones positivas no registró diferencias significativas

Origen	Tipo III		
	Chi-cuadrado de Wald	gl	Sig.
(Intersección)	1764,297	1	< ,0005*
Tipo de emoción	1227,865	2	< ,0005*
Competición	18,626	1	< ,0005*
Dominio	71,815	3	< ,0005*
Género	,397	1	,529
Historial deportivo	,095	1	,757
Tipo emoción × competición	52,972	2	< ,0005*
Tipo emoción × dominio	44,914	6	< ,0005*
Tipo emoción × historial deportivo	6,190	2	,055
Competición × dominio	41,697	3	< ,0005*
Competición × historial deportivo	,781	1	,377
Genero × tipo de emoción	2,401	2	,301
Género × competición	2,232	1	,135
Género × dominio	16,480	3	< ,0005*
Género × historial deportivo	,011	1	,916
Dominio × historial deportivo	,493	3	

* Diferencias estadísticamente significativas,

Tabla 1. Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas

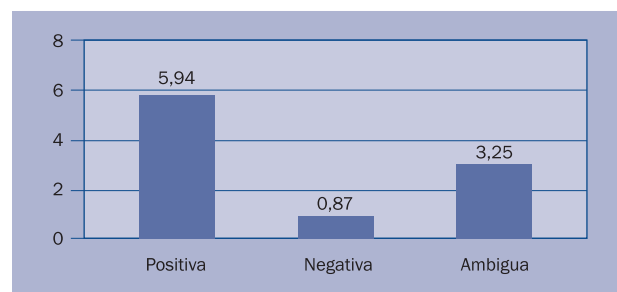


Figura 1. Promedio de las intensidades según tipo de emoción

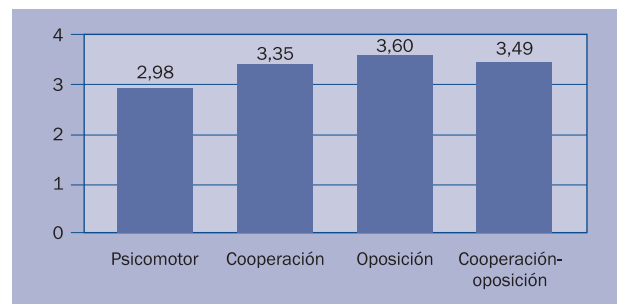


Figura 2. Promedio de las intensidades según dominios

Figura 3. Promedio de las intensidades según tipo de emoción y competición

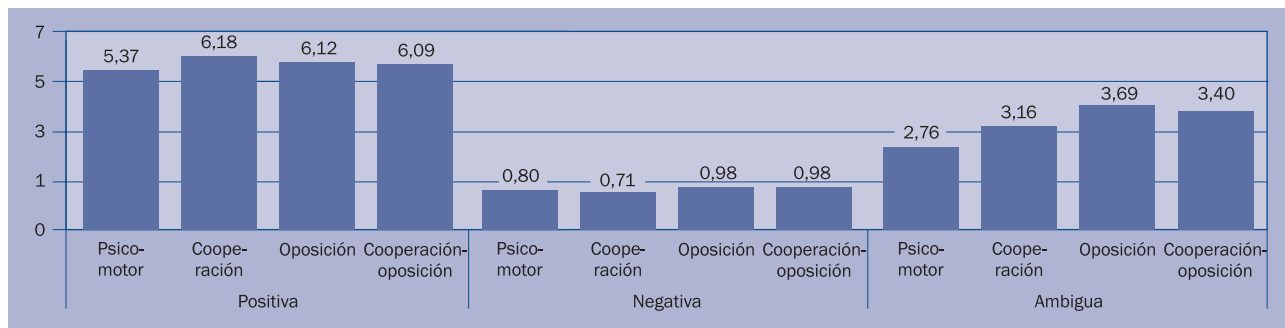
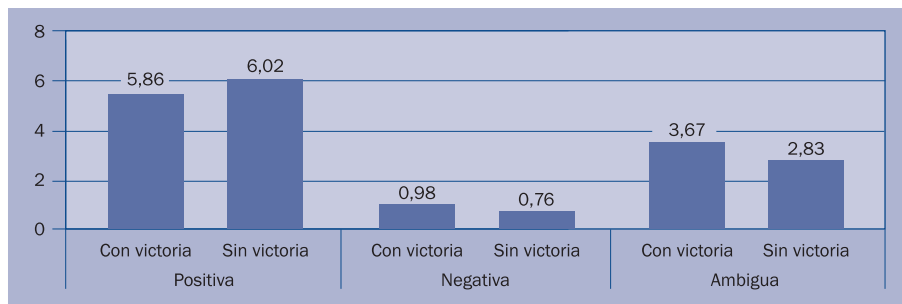


Figura 4. Promedio de las intensidades según tipo de emoción y dominio

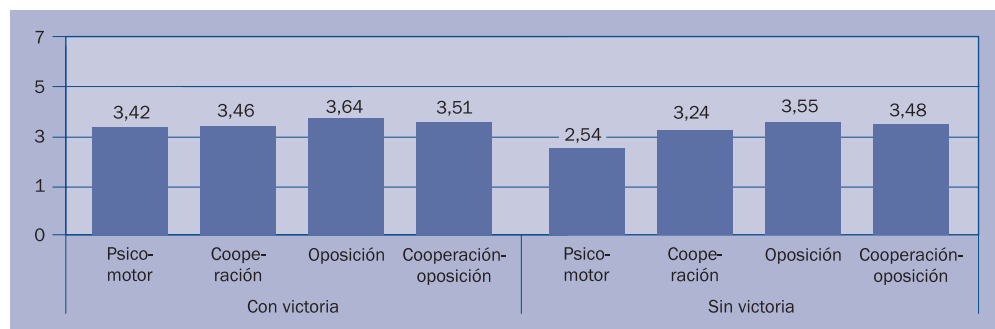
comparando los juegos competitivos ($M = 5,86$) con los no competitivos ($M = 6,02$, $p = ,210$), mientras que en las emociones negativas y ambiguas sí se registraron diferencias estadísticamente significativas según si los juegos eran competitivos o no competitivos ($p < ,0005$) (fig. 3).

Tipo de emoción por dominio: en las emociones positivas se detectan diferencias estadísticamente significativas ($p < ,0005$) entre el dominio psicomotor ($M = 5,37$) y los dominios sociomotores ($M = 6,18$; $M = 6,12$; $M = 6,09$). En las emociones negativas los dominios psicomotor ($M = 0,8$) y cooperativo ($M = 0,71$) presentan diferencias estadísticamente significativas respecto los dominios de oposición ($M = 0,98$) y cooperación-oposición ($M = 0,98$). En las emociones ambiguas, se de-

tectan diferencias estadísticamente significativas entre todos los dominios, excepto entre oposición ($M = 3,69$) y cooperación-oposición ($M = 3,4$) (fig. 4).

Competición por dominio: a pesar de que en general la competición mostró mayor intensidad emocional que los juegos sin competición, cada uno de los tres dominios sociomotores (juegos de oposición, cooperación y de cooperación-oposición) se comportó del mismo modo tanto con presencia como con ausencia de competición. A modo de ejemplo indicar que los juegos de cooperación-oposición con competición no registraron diferencias significativas en intensidades emocionales respecto a esos juegos sin competición ($p = ,767$) (fig. 5).

Figura 5. Promedio de las intensidades según tipo de emoción y dominio



Género por dominio: a pesar de ser significativa esta interacción, los contrastes aplicados a esta interacción no aportaron ninguna información distinta a la observada en el estudio global de los factores, ya que se observaron las mismas tendencias en la variable dominio y en la variable género.

Discusión

La presente investigación se propuso examinar la influencia de la interacción motriz y la competición en la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria. El análisis de los datos nos lleva a destacar los siguientes apartados.

Hacia una educación física generadora del bienestar del adolescente

Los resultados de este estudio constatan la contribución destacada de los juegos deportivos para generar experiencias positivas y agradables en las clases de educación física (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, & Llamas 2011). Se ha constatado que los juegos desencadenan altas intensidades de emociones positivas, intensidades muy bajas de emociones negativas e intensidades intermedias en las emociones ambiguas. Este hallazgo confirma los resultados identificados en otros estudios realizados con grupos de estudiantes universitarios (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Araújo et al, 2013; Lavega, Filella et al. 2011) y también con alumnado de educación primaria (Miralles, 2013).

La promoción de experiencias positivas, en nuestro caso, abordada a través de la práctica del juego deportivo, contribuye de forma decisiva a la consecución del bienestar subjetivo del adolescente (Bisquerra, 2000, 2003; Lundqvist, 2011; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Los hallazgos de este estudio reafirman las aportaciones de otras investigaciones en las que se observa la contribución del juego deportivo para generar intensidades elevadas de emociones positivas, en las diferentes familias de juego (dominios de acción motriz), ante la presencia o ausencia de competición, así como cuando son protagonizados por el género masculino y femenino, con o sin antecedentes deportivos (Alonso, García et al., 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Lavega, Filella, Lagardera et al., 2013). A la luz de los resultados obtenidos, parece razonable afirmar que el juego deportivo puede contribuir a la consecución de objetivos relacionados con la salud y con la mejora de la calidad de vida

(Fredrickson, 2000) y del bienestar (Bisquerra, 2003). Conseguir que los jóvenes perciban la práctica de la actividad física asociada a la vivencia de emociones positivas debería ser una de las máximas sobre las que se apoye el trabajo de los educadores, ya que la adolescencia es una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida saludables (González, Garcé, & García, 2011) y para la mejora del bienestar subjetivo del alumnado (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda et al., 2010; Saarni, 1997, 2000).

Educar relaciones sociales a través de los juegos deportivos: la sociomotricidad

Esta experiencia ha permitido constatar que la vivencia emocional no se produce de la misma manera al participar en juegos psicomotores (ausentes de interacción motriz con los otros jugadores) o en los juegos sociomotores (basados en las relaciones interpersonales). El alumnado de educación secundaria registra los resultados de menor intensidad emocional cuando participa en juegos psicomotores. Estar solo o al lado de otras personas sin poder interactuar motrizmente con ellas es una condición que no provoca una activación extraordinaria de las emociones. Se trata de un escenario asociado a un entorno material ya que estos juegos ponen a prueba al alumnado para superar desafíos como desplazarse por un espacio, vencer una altura o distancia; así como manipular algún objeto (lanzarlo, golpearlo...). En medio de ese escenario material los alumnos confirman cuáles son sus limitaciones y también sus fortalezas para resolver los problemas del juego por él mismo, aunque este criterio no es suficiente para provocar una gran efervescencia emocional (Lavega, March et al. 2013; Miralles, 2013).

En cambio en los juegos donde es necesario interactuar con los otros participantes (juegos sociomotores), el alumnado se introduce en un entorno social, en el que cualquier intervención está mediatizada y determinada por la interacción con otras personas, ya sean compañeros y/o adversarios. 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. Esta clase de experiencias interpersonales favorece la educación de la empatía y descentramiento sociomotor (Parlebas, 2001), lo que comporta que el adolescente aprenda a ponerse en el lugar de los demás participantes.

Paralelamente el profesor de educación física debería saber que en los diferentes juegos sociomotores (de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición) la vivencia de emociones positivas ha sido similar. Sin embargo, la práctica de juegos con presencia de adversarios (juegos de oposición o juegos de cooperación-oposición) ha originado valores más intensos en la experiencia de emociones negativas. En estos casos, la frustración, la ira o la rabia pueden aparecer debido a la presencia de un rival principalmente en los juegos de oposición que dificulta la consecución del objetivo deseado (Alonso, Lavega et al. 2013), originando posibles conflictos en el juego tal y como se ha observado con estudiantes de educación primaria (Sáez de Ocáriz, Lavega, & March 2013).

Competir o no competir en EF. El dilema está servido

Se ha observado que la presencia de la competición origina mayor intensidad emocional respecto a jugar sin estar pendientes de un marcador, lo que corrobora las aportaciones de Bernstein, Philips, & Silverman (2011) en relación al aumento del interés por la participación en las actividades competitivas.

Además, también se ha observado que esta variable no se comporta del mismo modo en las experiencias psicomotrices y sociomotrices. En los juegos psicomotores la competición acentúa la intensidad emocional de los desafíos que en este tipo de juegos asociados a la automatización de estereotipos motores (secuencias repetidas de acciones motrices encadenadas). Superada la fase inicial de adaptación a una nueva tarea motriz, la automatización de ese estereotipo motor exige al alumno la máxima concentración en pequeños detalles para mejorar su ejecución y rendimiento. Aquí la mejora está fundada en gran parte en la repetición. Por ejemplo al realizar un salto de altura o al lanzar un objeto sobre una diana, el aprendizaje establecerá un encadenamiento de acciones automatizadas que permitirán al alumno pre-programar sus intervenciones y mejorar su ejecución (Parlebas, 2001). En este tipo de situaciones psicomotrices la incorporación de la competición hace aumentar la intensidad de las emociones positivas; aspecto que debería considerar el profesorado de educación física (Alonso et al., 2010).

La introducción de la competición en los juegos sociomotores no origina diferencias significativas en la vivencia de emociones positivas entre las tareas motrices de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición.

Sin embargo, la presencia de la competición sí que suscita mayor intensidad de emociones negativas en los juegos sociomotores. Este hallazgo debería hacer reflexionar al profesorado de educación física sobre el papel destacado que puede jugar la sociomotricidad en la promoción de experiencias asociadas al bienestar de los alumnos (Ames, 1984; Argyle, 1991; Ntoumanis, 2001; Vallerand & Losier, 1999), aunque el efecto puede quedar mermado cuando se introduce la competición y se distingue a los alumnos en ganadores y perdedores, tal y como también se ha visto en otros estudios (Ennis, 1999; Harvey & Donovan, 2011; Lavega, Filella, Agulló et al, 2011; Miralles, 2013; O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001; Vallerand & Losier, 1999; Wallhead & Ntoumanis, 2004). A pesar de que los educadores traten de relativizar los resultados de éxito y fracaso el adolescente suele percibir que el objetivo final de estas situaciones es ganar o perder (Harvey & O'Donovan, 2011; Vallerand & Losier, 1999) lo que no ayuda a superar problemas que a menudo se dan en estas edades de insatisfacción corporal (Moreno-Murcia et al. 2011). En esta misma dirección se ha visto que participar en juegos de suma cero, en los que una parte gana y la otra pierde (Parlebas, 2001) es un factor que está muy presente en las situaciones conflictivas en alumnado de educación física en primaria (Costes & Sáez de Ocáriz, 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Los resultados obtenidos sugieren aconsejar al profesorado de educación física que integre en sus programas pedagógicos una gran variedad de experiencias motrices, en la que el alumnado pueda superar retos asociados a experiencias agradables que le aporten bienestar (Bisquerra, 2000, 2003; Cecchini, Gonzalez, Carmo, & Contreras, 2004; Cecchini, González, Lopez, & Brustad, 2005; Harvey & O'Donovan, 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Singleton, 2003; Smith, Green, & Thurston, 2009).

Para ello será conveniente hacer todo lo posible para que todo el alumnado tenga la oportunidad de superar con éxito los desafíos originados por cualquier juego deportivo. Cuando se utilice la competición, se debería garantizar que todos los alumnos tengan opciones de ganar con cierta regularidad (Allender, Cowburn, & Foster, 2006; Miralles, 2013). De ese modo se estará favoreciendo la vivencia de emociones positivas y a la vez estilos de vida saludable y de bienestar subjetivo (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al. 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fenández-Berrocal, 2004; Lopes et al. 2005; López, 2008; Lundqvist, 2011).

A partir del modelo teórico de Bisquerra (2000) se identifican tres tipos de emociones en función de la valoración que realiza la persona ante una situación o estímulo. Si la valoración es positiva y está orientada hacia el bienestar subjetivo se desencadenan emociones positivas (como alegría, humor, amor y felicidad). En cambio si la situación aleja a la persona del bienestar subjetivo suscita emociones negativas (como ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza). Finalmente, se consideran las emociones ambiguas (como sorpresa, esperanza y compasión) ya que pueden tener una orientación positiva o negativa en función de las circunstancias de cada momento.

Agradecimientos

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad. Proyectos I+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-01; DEP2010-21626-C03-02; DEP2010-21626-C03-03. También ha recibido financiación de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalidad (AGAUR-IN-EFC). Ref. 2009SGR1404; VCP/3346/2009. También queremos agradecer su apoyo técnico e informático al señor Óscar Farrús Granados del servicio informático del INEFC-Lleida, en el registro y procesamiento de los datos. Igualmente agradecemos la colaboración de los profesores de educación física en enseñanza secundaria Josep Invernó y Montse Tamarit Morales en el trabajo de recogida de datos, así como a Esther Isern en la traducción.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Alonso, J. I., De Robles, L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.
- Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.
- Alonso, J. I., García, G., & Lucas, J. (2013). Formación emocional y juego en Futuros docentes de Educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En Gázquez et al. (Comps.). *Investigación en el ámbito escolar*. Granada: Ed. GEU.
- Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: Motivational analysis. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp.177-207). New York: Academic Press.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London, England: Routledge
- Bernstein, E., Philips, S., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30, 69-83.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi:10.1177/0146167203254596
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 780-95. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780
- Broetto, C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.
- Castillo, R., & Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Carmona A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Lopez, J., & Brustad R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479
- Costes, A., & Sáez de Ocariz, U. (2012). Los conflictos en clubes deportivos con deportistas adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes* (108), 46-53. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.05
- Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99-125. doi:10.1207/s15327795jra0401_6
- Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 49(1), 31-49. doi:10.1080/1357332990040103
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación* (332), 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279. doi:10.1080/02701367.2000.10608907

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1a. doi:10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, J., Garcés, E., & García, A. (2011). Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(2), 55-71.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(6), 767-787. doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Lavega, P., Araújo, P., Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, 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.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación (C&E)*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., March, J. & Filella G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE* 31(1),151-166.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19.
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports-The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127. doi :10.1080/1750984X.2011.584067
- Mirallas, R. (2013). La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions (Tesis doctoral inédita). Universitat de Lleida, Lleida.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542. doi:10.1174/113564011798392433
- Moreno-Murcia, J. A., & Hernández, A. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. doi:10.1348/000709901158497
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001) 'They ought to enjoy physical activity, you know?': struggling with fun in physical education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211-221. doi:10.1080/13573320120084281
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo del competencias socio-personales. *Acción motriz* (5), 12-19.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pp. 68-91). San Francisco, CA: JosseyBass.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi:10.6018/reifop.16.1.180101
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Singleton, E. (2003) Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education, *Quest*, 55(2), 193-209.
- Smith, A., Green, K., & Thurston, M. (2009) 'Activity choice' and physical education in England and Wales, *Sport, Education and Society*, 14(2), 203-222.
- Vallerand, R. J., & Losier, G.(1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*,11(1),142-169. doi:10.1080/10413209908402956
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.

6.1.2. Artículo número 2

Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional

Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience

Conxita Duran¹, Pere Lavega¹, Cristofol Salas¹, Montserrat Tamarit², Josep Invernó³

1 INEFC. Universidad de Lleida. España.

2 IES Màrius Torres. Lleida. España.

3 IES Narcís de Monturiol. Barcelona. España.

CORRESPONDENCIA:

Conxita Duran

dconxa@yahoo.es

Recepción: enero 2014 • Aceptación: noviembre 2014

Resumen

Los juegos deportivos son recursos pedagógicos de primer orden cuando se trata de educar competencias emocionales orientadas a la mejora del bienestar socioemocional del alumnado. Esta investigación examinó la capacidad predictiva de seis variables dominio acción motriz (familia de juegos), competición (presencia o ausencia), género (masculino y femenino), tipo de emoción (trece emociones organizadas en positivas, negativas y ambiguas) e historial deportivo (con o sin historial) para explicar la intensidad emocional suscitada en la práctica de juegos deportivos. Participaron 220 estudiantes de ESO y Bachillerato de 5 centros educativos de las regiones de Cataluña y Valencia. Se realizaron 2 sesiones con juegos con o sin competición de los cuatro dominios de acción motriz. Tras finalizar cada juego los alumnos respondieron la escala validada *Games and emotions Scale* (GES) para identificar la intensidad de trece emociones básicas. El análisis de los datos se realizó mediante la técnica estadística de árboles de clasificación. Entre los hallazgos obtenidos destacamos: los juegos deportivos generan intensidades elevadas de emociones positivas. El tipo de juego (dominio) y la competición son las principales variables predictivas de la alegría, el humor y la felicidad. Las emociones negativas registraron los valores menos intensos. La competición (derrota) y el historial deportivo (disponer de antecedentes deportivos) fueron las principales variables predictivas de la ira y la ansiedad. El género (chicos) y el historial deportivo (con historial) fueron las principales variables predictivas del rechazo. Este estudio aporta criterios sobre la utilización del juego deportivo en programas de educación física emocional en adolescentes.

Palabras clave: Educación secundaria, juego deportivo, emociones, árboles de clasificación.

Abstract

Sports games are first-rate teaching resources in relation to the education of emotional skills used to improve the socio-emotional welfare of students. This research tested the predictive capacity of six motive action domain variables (family of games), competition (presence or absence), gender (masculine or feminine), type of emotion (thirteen emotions classified under positive, negative and ambiguous) and sporting history (with or without records) to explain the emotional intensity achieved by sports games practice. Two hundred and twenty students of *ESO* and *Bachillerato* from 5 schools in Catalonia and Valencia took part in the study. Two sessions with games with or without competition of the four motive action controls were carried out. After finishing each game, the students answered the validated *Games and Emotions Scale* (GES) to identify the intensity of thirteen basic emotions. The analysis of the data was made using the classification tree statistical method. Key findings highlight that sports games generate a high intensity of positive emotions. The type of game (control) and competition are the main predictive variables of joy, mood and happiness. Negative emotions were recorded to be less intense. Competition (defeat) and sporting history (having a sports background) were the main predictive variables of anger and anxiety. Gender (boys) and sporting history (with record) were the main predictive variables of rejection. This research provides a useful criteria for using sports games in emotional physical education plans with teenagers.

Key words: Secondary education, sports games, emotions, chaid classification trees.

Introducción

El papel del juego en la educación del bienestar socio emocional

Las directrices curriculares que sigue el sistema educativo español, así como el marco legal que regula su aplicación en las comunidades autónomas (e.g., orientaciones para el desarrollo del currículum en Cataluña, Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament, 2010), establecen que la salud debe ser uno de los objetivos transversales destacados del currículum escolar. El concepto de salud ha dejado de estar asociado a la ausencia de enfermedad, para entenderse como un estado completo de bienestar físico, mental y social (Vega, 2002). Se trata de un concepto multidimensional y dinámico que está presente cuando la relación que mantiene la persona con ella misma y con su entorno social se muestra equilibrada y se realiza con armonía (Carriedo, González, & López, 2013). Desde esta perspectiva el concepto de salud también debe asociarse al de bienestar social y emocional, ya que la persona que goza de este bienestar tiene una percepción positiva de la realidad y hace un uso adecuado de sus emociones con ella misma y con los demás, lo cual repercute positivamente sobre su salud (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001; Diener, 2009; Fredrickson & Joiner, 2002).

La incorporación en los centros educativos de programas orientados hacia el bienestar socioemocional ha sido un tema poco abordado hasta los últimos años. En el campo de la educación física (EF) las directrices curriculares establecen la formación de habilidades emocionales tanto en educación primaria como en educación secundaria (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2010; Ministerio de Educación y Ciencia, 2001). Sin embargo todavía son muy escasas las propuestas pedagógicas dirigidas a la educación de competencias emocionales mediante la EF (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

A pesar de que todos los niveles educativos deberían incidir sobre la educación emocional (EE), la adolescencia es una etapa que merece una atención especial, ya que en educación secundaria es cuando se ponen de manifiesto las carencias que los adolescentes presentan en la expresión y manejo de sus emociones (Aliste & Alfaro, 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez & López-Zafra, 2011; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). Además se ha observado que en esta etapa la EE favorece el establecimiento y su posterior mantenimiento y mejora de la calidad de las relaciones interpersonales (e.g., Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Eisenberg & Fabes, 2006).

De entre los diferentes recursos pedagógicos de los que dispone el profesor de EF el juego motor es una herramienta de primera magnitud para generar experiencias motrices asociadas a la mejora del bienestar socioemocional (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013; Parlebas, 2009). Todo juego motor introduce al alumno en un laboratorio de relaciones motrices en el que pone a prueba sus competencias motrices (al correr, saltar, lanzar un balón, capturar o salvar a un prisionero) y sus competencias emocionales (al mostrar conductas de empatía, sacrificio, y respeto cuando no se está de acuerdo con alguna situación adversa) (Lavega et al., 2013). Cada situación de juego supone un estímulo para el alumno que tras valorar su relevancia, va a desencadenar una emoción positiva (como alegría, humor, afecto o felicidad) si le aporta bienestar o por contra suscitará una emoción negativa (como tristeza, ansiedad, rabia, vergüenza, rechazo o miedo) cuando la experiencia le aleje de sus expectativas de bienestar. También es posible que aparezcan emociones ambiguas (como la esperanza, compasión o sorpresa) que según las circunstancias pueden tener una orientación positiva o negativa (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000).

A partir de los fundamentos de la teoría de la acción motriz todo juego funciona como un sistema que dispone de una lógica interna (o patrón de organización interno) que solicita al alumno que se relacione de un modo singular con el resto de participantes y también con el espacio, el tiempo y el material (Parlebas, 2001). Según esta disciplina, atendiendo al criterio de tipo de relación que se establece entre los participantes, los juegos se pueden agrupar en cuatro familias o dominios de acción motriz (Etxebeste, 2012): a) en los juegos psicomotores, los jugadores no pueden interactuar motrizmente entre ellos (por ejemplo, salto de longitud, carrera de cien metros o lanzamiento de una peonza); b) en los juegos de oposición los jugadores se enfrentan a uno o más adversarios para conseguir el objetivo propuesto (p.ej. judo, bádminton o juegos de persecución de un jugador contra el resto); c) en los juegos de cooperación, dos o más participantes se ayudan mutuamente para superar el desafío (p.ej. juegos con paracaídas, danzas, gimnasia rítmica por equipos); y d) en los juegos de cooperación-oposición, los participantes comparten las interacciones de cooperación (con compañeros) con las relaciones de oposición (contra un equipo de adversarios), (p.ej., baloncesto, voleibol, o balón prisionero también denominado *brille*, cimiterio).

En estudios similares realizados con alumnos universitarios se ha observado que cada una de estas familias de juegos desencadenan diferentes tipos de

intensidades emocionales (Lavega et al., 2013). Cada tipo de experiencia motriz pone a prueba al alumno para que responda emocionalmente ante la posibilidad del encuentro con iguales, de compartir tareas y emociones, mientras se está participando de un desafío de naturaleza motriz. Aprender a gestionar las consecuencias de los diferentes modos de responder emocionalmente va a permitir al alumno avanzar hacia el estado de bienestar (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012). La vivencia motriz también es una vivencia emocional; la inteligencia motriz también es una inteligencia emocional; por tanto el juego puede tener un papel de máximo interés en la educación del bienestar socioemocional.

Efectos del duelo deportivo sobre el bienestar socioemocional de los alumnos

Cuando se introduce el modelo deportivo o se aplican juegos competitivos en las clases de EF los alumnos que participan en dichas situaciones competitivas quedan diferenciados en vencedores y vencidos. La competición es un rasgo pertinente de muchos juegos deportivos (juegos tradicionales o deportes) y su aplicación en el ámbito educativo puede repercutir positiva o negativamente sobre el bienestar socioemocional de los alumnos en función de cuál sea su uso (Digelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hromek & Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston, & Sproule, 2005). Entendemos competición motriz como “aquella situación objetiva de enfrentamiento motor en la que uno o más individuos realizan una tarea motriz sometida obligatoriamente a reglas que definen sus obligaciones, su funcionamiento, y muy especialmente los criterios de éxito y fracaso” (Parlebas, 2001, p. 79).

Aunque las formas de competición son muy variadas en posibilidades, en el caso de los juegos sociomotores con presencia de adversarios la principal modalidad que representa al deporte es el duelo (entre dos personas o equipos). Se trata de un enfrentamiento que da testimonio de una concepción dicotómica de relaciones sociales, es decir lo que pretende conseguir un jugador (o equipo) lo intenta evitar el otro. El éxito o ganancia de una parte, se consigue gracias al fracaso o pérdida de la otra (Etxebeste, 2012).

El duelo desencadena una confrontación objetiva que incita a cada uno a movilizar sus mejores recursos ante un adversario. Un uso educativo adecuado del duelo permite que los alumnos identifiquen sus potencialidades motrices, reconociendo sus puntos débiles y también sus fortalezas (Parlebas, 2009). Le permite aprender a perder y también a controlar sus respuestas

emocionales ante la victoria (Fredrickson, 2000; Parlebas, 2009). El uso adecuado del duelo proporciona experiencias positivas asociadas a aceptar el pacto de reglas, el juego limpio, el respeto a los demás, y a la satisfacción personal del esfuerzo (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007).

Sin embargo, el duelo puede convertirse en una herramienta poco educativa si se usa de modo restrictivo y se orienta solo hacia el logro de la victoria (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012; Dyson, 1995; Ennis, 1996; Graham, 1995). Así es fácil que existan alumnos excluidos y frustrados ante el fracaso repetitivo y con una consecuente desmotivación. Cuando el acto competitivo se orienta solo hacia la consecución del resultado más que hacia la valoración del proceso es fácil que la competición origine malestar socioemocional. El enfrentamiento deportivo puede ser motivo de un torrente emocional desmesurado que conviene tratar pedagógicamente con esmero (Lagardera, 1999).

“Cuando son el objeto de una práctica hipertrofiada, los duelos deportivos corren el riesgo de desencadenar múltiples frustraciones y un insidioso malestar social. No parece razonable presentarlos como factores de buena salud.” (Parlebas, 2009, p. 87).

Hacia una E.F que promueva el bienestar socioemocional personalizado

Toda intervención pedagógica destinada a la mejora del bienestar socioemocional debería esforzarse por situar al alumno en el centro de atención de dicha acción (Lagardera & Lavega, 2011). Desde un punto de vista constructivista (Vygotsky, 1979) la EF podría servir de los juegos deportivos para permitir que el alumno construya, modifique y enriquezca su conocimiento, a partir del significado que pueda atribuir a esas experiencias lúdicas. Se debería favorecer la diversidad de experiencias y de emociones para mejorar su bienestar socioemocional. Para ello es necesario identificar los intereses y necesidades educativas del alumnado, y así poder promover una EF personalizada (Alexander & Luckman, 2001; Bailey, 2006). En este sentido, se ha visto que el género y los antecedentes deportivos son factores que pueden repercutir en la vivencia emocional que suscitan los juegos deportivos (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

Género y bienestar socioemocional

El uso habitual en las clases de EF de deportes en los que predominan estereotipos masculinos (como

la fuerza o el contacto corporal) frente a otro tipo de deportes asociados a rasgos femeninos (como la estética, la armonía o la plasticidad), confirma que a menudo está presente el modelo sexista en esta disciplina (Kidd, 2013; Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005; Rovira, 2010).

Esto podría explicar el menor interés de las chicas por la EF si se reproducen en ella los tópicos del deporte de competición (Eccles & Harold, 1991; Gillison, Simon, & Standage, 2012; Rodríguez, García, Sánchez, & López, 2013) y un correspondiente nivel inferior de práctica regular en estas actividades (Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005).

Se hace necesario reorientar el modelo deportivo aplicado tradicionalmente en las sesiones de EF para favorecer experiencias positivas en el alumnado. Una vez más la orientación debe dirigirse a valorar el proceso más que el resultado, para así evitar generar climas emocionales de frustración e impotencia de las chicas ante su supuesta inferioridad frente a los chicos (Chirivella & Esquiva, 2012; Soler, 2009).

Historial deportivo y bienestar socioemocional

Los efectos socioemocionales positivos de la actividad física han sido ampliamente descritos (Contreras, Fernández, García, Palou, & Ponseti, 2010; Harrison & Narayan, 2003; Kantomaa, Tammelin, Ebeling, & Taanila, 2008). También se ha tratado el efecto formativo en la educación emocional del adolescente de la actividad física y del deporte (Donaldson & Ronan, 2006). La experiencia emocional es un elemento a considerar en relación a los alumnos que carecen de dicha experiencia ya que puede suponer una diferencia sustancial en el nivel de partida de “vivencias emocionales” (Alonso et al., 2013).

Debería considerarse también el tipo de deporte practicado, ya que los deportes psicomotores (como la natación o la gimnasia artística) trasladan a los protagonistas a vivir experiencias motrices de diferente naturaleza a los deportes sociomotores (como el fútbol o el baloncesto) (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013).

A partir de este marco teórico de referencia, este estudio propuso examinar la capacidad predictiva de cinco variables para explicar la intensidad de trece emociones positivas, negativas y ambiguas experimentadas por alumnos de educación secundaria al participar en juegos deportivos. Dos de estas variables correspondieron a la lógica interna de los juegos (dominios de acción motriz y competición) y tres a la lógica externa o contexto (emociones, género e historial deportivo).

Método

Participantes

Tomaron parte en este estudio un total de 220 estudiantes de ESO y Bachillerato (rango de edad de 12 a 17 años; Medad = 14,3 años, DT = 1,93 años); 101 chicos (54,10%) y 119 chicas (45,90%), pertenecientes a cinco centros educativos de las comunidades de Cataluña y Valencia. Participaron un total de siete grupos siguiendo la organización habitual de la asignatura de EF; es decir, el número de participantes por grupo osciló entre 18 y 39, dependiendo del número de alumnos matriculados en cada grupo-clase. Además todos los grupos estuvieron integrados por chicos y chicas en número desigual según el centro.

Esos grupos se seleccionaron teniendo en cuenta dos criterios: a) la facilidad de incorporar los juegos realizados dentro de la programación de las clases de EF de cada uno de los centros en el momento de la realización de esta experiencia; b) y el hecho de que los profesores de estos alumnos habían realizado un curso de formación permanente en Educación Física Emocional, impartido por el equipo de investigadores.

Todos los participantes dieron su consentimiento para participar voluntariamente en este estudio que también fue aprobado por el comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento

Para la identificación de la intensidad emocional en cada juego se empleó la escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega et al., (2013). El análisis de la fiabilidad se estudió a través del alfa de Cronbach el nivel global de consistencia interna de la escala fue de 0.93; según las principales variables estudiadas la fiabilidad registró los siguientes valores: a) Dominio de acción motriz: psicomotor (0,82); cooperación (0,75); oposición (0,77); cooperación-oposición (0,77); b) Tipo de resultado: juegos competitivos (0,86); juegos no competitivos(0,82); c) Tipo de emoción: positiva (0,92); negativa (0,90) y ambigua (0,92). En todos los casos se observaron valores aceptables.

Procedimiento

Se seleccionaron dos juegos pertenecientes a cada uno de los dominios de la acción motriz, uno de ellos competitivo (que permitía diferenciar entre ganadores y perdedores) y uno no competitivo. Los juegos fueron realizados en dos sesiones. En la primera sesión se realizaron juegos del dominio psicomotor y de coopera-

ción-oposición y en la segunda sesión se aplicaron juegos de cooperación y de oposición. Para neutralizar la variable tipo de intervención didáctica, el profesor se limitó a explicar las reglas de los juegos; sólo intervino en caso de existir alguna duda sobre el funcionamiento de los mismos.

Los juegos utilizados fueron:

1) Dominio psicomotor (competitivo); Tira, Contacta y Gana. Los jugadores se sitúan por parejas frente a un objeto colocado en el suelo que deben golpear mediante el lanzamiento de una bola. Cada golpeo supone un punto para el jugador que lo ha conseguido.

2) Dominio psicomotor (no competitivo); Conoce tu Vientre. Cada participante explora las diferentes partes de su vientre mediante una pelota con la que se masajea.

3) Dominio cooperación (competitivo); Pasa y Gana. Los jugadores del equipo se colocan en círculo y se pasan varias pelotas al mismo tiempo. Gana el equipo que consigue un mayor número de pases sin errores.

4) Dominio cooperación (no competitivo); Cadenas Posteriores. Por parejas, los participantes masajean la espalda de un compañero con una pelota suave.

5) Dominio oposición (competitivo); Mano individual Ganadora. Dos jugadores se sitúan a ambos lados de una red y lanzan una pelota al otro lado para conseguir que golpee dos veces el suelo en el campo de su rival. Se consigue un punto cada vez que el adversario no es capaz de devolver la pelota.

6) Dominio oposición (no competitivo); Perseguir imitando. Uno de los jugadores se desplaza de una forma “especial” transportando una pelota de tenis persiguiendo a sus oponentes, que deben desplazarse imitando su manera de desplazarse. Al capturar a un adversario se intercambian los papeles.

7) Dominio cooperación-oposición (competitivo); Mano Colectiva Ganadora. Igual que el anterior pero con equipos formados por dos o más jugadores.

8) Dominio cooperación-oposición (no competitivo); Pelota Sentada. Juego paradójico en el que los jugadores pueden pasar la pelota a cualquier jugador mediante un rebote en el suelo (acción de cooperación) o mediante un pase aéreo (acción de oposición). El jugador que recibe el balón con rebote sigue vivo, pero si recibe un pase aéreo queda capturado y debe sentarse. Los capturados se salvan si interceptan la pelota y la pasan a otro jugador que también esté capturado. Todos los jugadores deciden libremente el momento en el que cooperar u oponerse al resto de participantes.

Al finalizar cada juego, los alumnos anotaban en su cuestionario el nivel de intensidad (de 0 a 10) experimentado en las trece emociones básicas: emociones

positivas: alegría, humor, amor y felicidad; emociones negativas: miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza; emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión (Bisquerra, 2000).

Análisis de los datos

Se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades mediante el test Kolmogorov-Smirnov rechazando la hipótesis de normalidad debido a la asimetría de la distribución. Se empleó la técnica estadística de los árboles de clasificación CHAID (Morgan & Sonquist, 1963). Se empleó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0.

Se aplicó un sistema validación cruzada del sistema y se prolongó hasta considerar 50 como número mínimo de casos en los nodos terminales y 100 casos en los nodos filiales. Otras características fueron: control de tamaño del árbol (tamaño mínimo de nodo tamaño de divisiones: 10; niveles máximos de árbol: 3), método de validación (10 veces validación cruzada), divisiones iniciales (no establecido), probabilidades a priori para la variable “categorías” de destino (uso de la distribución de frecuencias en el conjunto de datos), costes de clasificación errónea (unitaria para todas las categorías), y manipulación de datos perdidos (uso de predictivos sustitutos).

La variable dependiente de intensidad emocional (rango 0-10), fue recodificada en cuatro categorías con el fin de obtener frecuencias similares: 0 a 0,99 (29), 1 a 2,99 (24,5%), 3 a 4,99 (17,4%) y 5 a 10 (28,6%). En el procedimiento CHAID se eligieron cinco factores predictivos (variables independientes) de la intensidad emocional: dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); resultado del juego (con y sin competición); emoción (alegría, humor, amor, ira, ansiedad, rechazo, miedo, tristeza, vergüenza, sorpresa, esperanza y compasión); género (femenino y masculino) e historial deportivo (con o sin historial deportivo).

Resultados

La técnica de segmentación jerárquica analizó 20225 observaciones y originó un árbol de clasificación con 56 nodos, de los cuales 36 correspondieron a nodos terminales. El primer factor predictivo identificado correspondió a las distintas emociones analizadas. Las trece emociones básicas se clasificaron en nueve nodos (nodos 1-9). A pesar de que inicialmente se observaron diferencias significativas ($p < 0,05$) en nueve de las trece emociones, el comportamiento de

las variables predictivas para cada una de esas emociones permitió identificar tres grupos de emociones: tres emociones positivas: 1) alegría-humor, 2) felicidad, 3) amor-sorpresa (la sorpresa se comportó como una emoción positiva); cuatro emociones negativas: 4) ira, 5) ansiedad, 6) miedo-tristeza-vergüenza, 7) re-

chazo; y dos emociones ambiguas: 8) esperanza y 9) compasión, ambas con un comportamiento parecido a las emociones negativas.

El estudio pormenorizado de los resultados reflejados en la Tabla 1 nos permite describir los datos obtenidos para las emociones positivas y negativas.

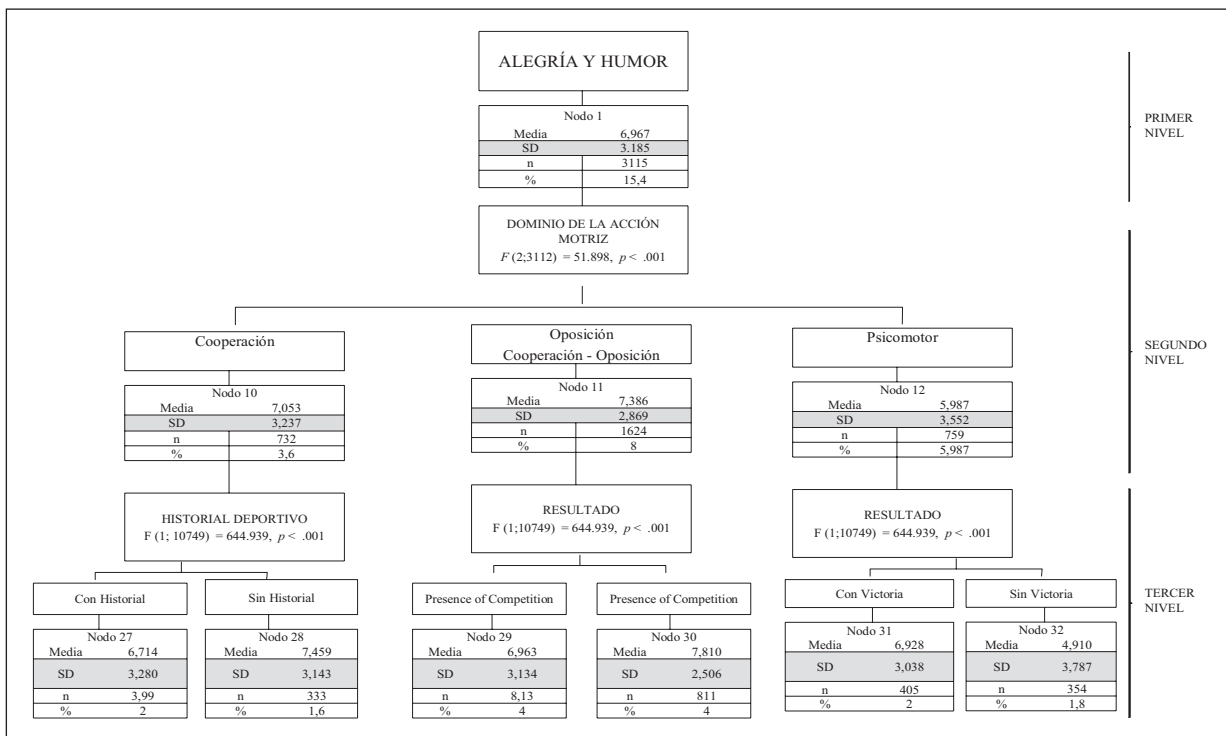


Figura 1. Variables predictivas de las emociones de Alegría y Humor.

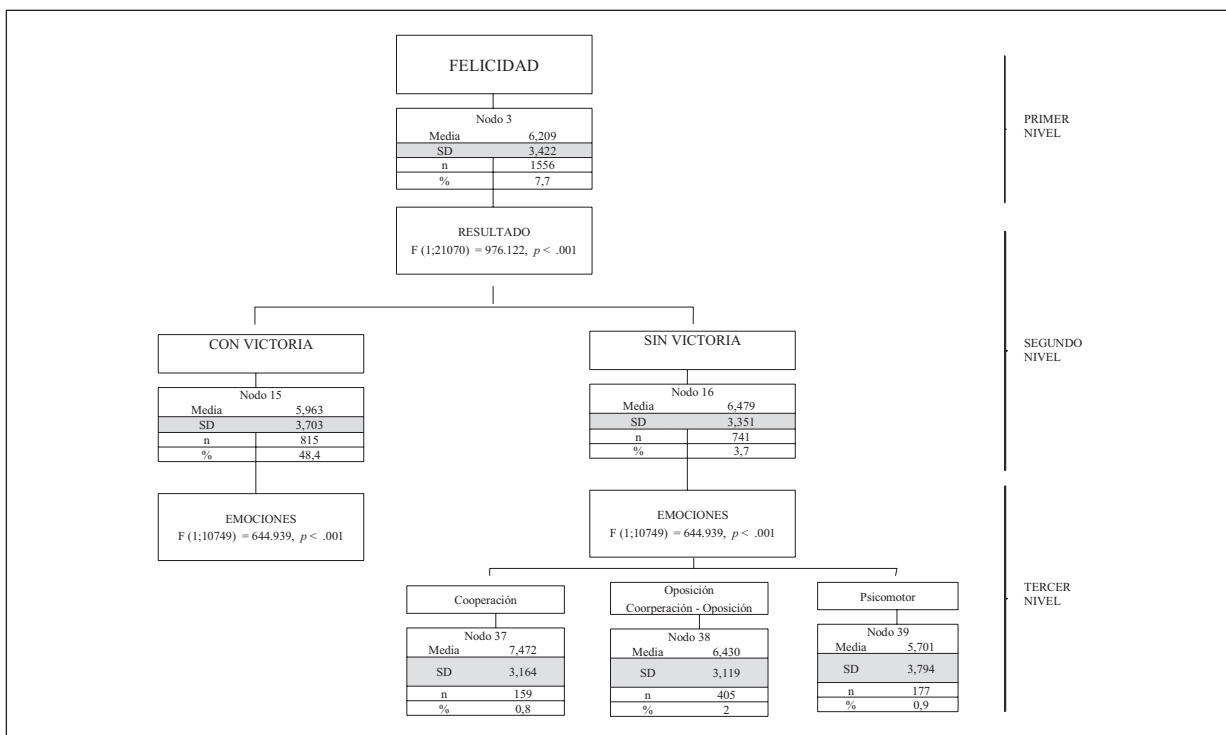


Figura 2. Variables predictivas de la emoción de Felicidad.

Tabla 1. Variables predictivas de la intensidad emocional.

Primer nivel	Segundo nivel	Nodos segundo nivel	Tercer nivel	Nodos tercer nivel
ALEGRIA HUMOR M = 6,97 DT = 3,18 n = 3115	DOMINIO p = 0,005 ; F = 51,898	Oposición y Cooperación-Oposición M = 7,39 DT = 2,87 n = 1624	RESULTADO p = 0,005 ; F = 36,165	Sin Competición M = 7,81 ; DT = 2,51 ; n = 811 Con Competición M = 6,96 ; DT = 3,13 ; n = 813
		Cooperación M = 7,05 DT = 3,24 n = 732	HISTORIAL p = 0,002 ; F = 9,732	Sin historial deportivo M = 7,46 ; DT = 3,14 ; n = 333 Con historial deportivo M = 6,71 ; DT = 3,28 ; n = 399
		Psicomotor M = 5,99 DT = 3,55 n = 759	RESULTADO p = 0,000 ; F = 66,284	Con Competición M = 6,93 ; DT = 3,04 ; n = 4,0 Sin Competición M = 4,91 ; DT = 3,79 ; n = 354
FELICIDAD M = 6,21 DT = 3,42 n = 1556	RESULTADO p = 0,003 ; F = 8,864	Sin Competición M = 6,48 DT = 3,35 n = 741	DOMINIO p = 0,005 ; F = 12,153	Cooperación M = 7,47 ; DT = 3,16 ; n = 159 Oposición y Cooperación-oposición M = 6,43 ; DT = 3,12 ; n = 405 Psicomotor M = 5,70 ; DT = 3,794 ; n = 177
		Con Competición M = 5,96 DT = 3,47 n = 815		
ESPERANZA M = 4,08 DT = 3,80 n = 1556	RESULTADO p = 0,005 ; F = 75,805	Con Competición M = 4,84 DT = 3,68 n = 817		
		Sin Competición M = 3,22 DT = 3,74 n = 739	DOMINIO p = 0,005 ; F = 35,316	Oposición y Cooperación - Oposición M = 3,95 ; DT = 3,73 ; n = 404 Cooperación y Psicomotor M = 2,34 ; DT = 3,66 ; n = 335
AMOR SORPRESA M = 3,60 DT = 3,69 n = 3107	GÉNERO p = 0,005 ; F = 34,107	Femenino M = 3,95 DT = 3,7 n = 1694	EMOCIÓN p = 0,001 ; F = 12,021	Amor M = 4,27 ; DT = 3,62 ; n = 844 Sorpresa M = 3,64 ; DT = 3,76 ; n = 850
		Masculino M = 3,183 DT = 3,63 n = 1413	EMOCIÓN p = 0,004 ; F = 8,147	Sorpresa M = 3,46 ; DT = 3,8 ; n = 706 Amor M = 2,91 ; DT = 3,43 ; n = 707
COMPASIÓN M = 2,28 DT = 3,36 n = 1553	GÉNERO p = 0,004 ; F = 8,369	Masculino M = 2,551 DT = 3,51 n = 704	HISTORIAL p = 0,024 ; F = 5,127	Con historial deportivo M = 2,77 ; DT = 3,62 ; n = 465 Sin historial deportivo M = 2,13 ; DT = 3,26 ; n = 239
		Femenino M = 2,06 DT = 3,214 n = 849	RESULTADO p = 0,040 ; F = 4,211	Con Competición M = 2,27 ; DT = 3,29 ; n = 446 Sin Competición M = 1,82 ; DT = 3,12 ; n = 403
IRA M = 1,23 DT = 2,63 n = 1560	RESULTADO p = 0,005 ; F = 18,986	Con Competición M = 1,50 DT = 2,85 n = 818	HISTORIAL p = 0,027 ; F = 4,913	Con historial deportivo M = 1,7 ; DT = 2,95 ; n = 454 Sin historial deportivo M = 1,25 ; DT = 2,69 ; n = 364
		Sin Competición M = 0,925 DT = 2,32 n = 742	DOMINIO p = 0,001 ; F = 15,161	Oposición y Cooperación-oposición M = 1,22 ; DT = 2,61 ; n = 405 Psicomotor y Cooperación M = 0,56 ; DT = 1,87 ; n = 337
ANSIEDAD M = 1,48 DT = 2,76 n = 81555	RESULTADO p = 0,005 ; F = 13,874	Con Competición M = 1,72 DT = 2,93 n = 815	HISTORIAL p = 0,005 ; F = 7,845	Con historial deportivo M = 1,96 ; DT = 3,14 ; n = 453 Sin historial deportivo M = 1,40 ; DT = 2,62 ; n = 362
		Sin Competición M = 1,20 DT = 2,53 n = 740	DOMINIO p = 0,001 ; F = 14,796	Oposición y Cooperación-oposición M = 1,53 ; DT = 2,69 ; n = 404 Cooperación y Psicomotor M = 0,81 ; DT = 2,26 ; n = 336
MIEDO TRISTEZA VERGÜENZA M = 0,73 DT = 2,02 n = 4664				
RECHAZO M = 0,52 DT = 1,82 n = 1559	GÉNERO p = 0,005 ; F = 18,394	Masculino M = 0,74 DT = 2,140 n = 706	HISTORIAL p = 0,003 ; F = 9,125	Con historial deportivo M = 0,91 ; DT = 2,41 ; n = 469 Sin historial deportivo M = 0,4 ; DT = 1,43 ; n = 239
		Femenino M = 0,341 DT = 1,48 n = 851		

Emociones positivas

Fueron las emociones que se vivieron con mayor intensidad. Se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre tres de las cuatro emociones positivas: a) alegría-humor ($M = 6,97, DT = 3,19$). Ambas emociones se agruparon en un mismo nodo (nodo 1), al no existir diferencias significativas entre ellas ($p < 0,05$); b) felicidad ($M = 6,21, DT = 3,42$) (nodo 3), c) amor-sorpresa ($M = 3,60, DT = 3,69$). La emoción ambigua sorpresa se comportó como una emoción positiva y se agrupó en el nodo 2 con el amor.

Estas emociones manifestaron dos patrones de comportamiento distinto. En primer lugar, alegría-humor y felicidad incluyeron como principales variables predictivas el dominio (nodos 10, 11 y 12) y la competición (nodos 29, 30, 31 y 32); el historial deportivo tan sólo apareció en segundo lugar como variable explicativa de estas emociones en el dominio cooperación (nodos 27 y 28). Los resultados más intensos se localizaron en la alegría y el humor cuando se aplicaron dominios con presencia de adversarios (juegos de oposición y de cooperación-oposición) y sin competición (nodo 29). Los valores inferiores aparecieron en juegos psicomotores y sin competición (nodo 32). La felicidad registró los valores más en los juegos sin competición y de cooperación (nodo 37). La intensidad inferior apareció en juegos competitivos (nodo 15).

La intensidad en el amor y la sorpresa se explicó a través de la variable género (nodos 13 y 14). Existieron diferencias significativas entre ambas emociones tanto en chicos ($p = 0,004$; nodos 33 y 34) como en chicas ($p = 0,001$; nodos 35 y 36). Los valores más intensos en el grupo de las chicas se asociaron a la emoción de amor (nodo 33). En cambio los chicos, registraron los valores más intensos en la sorpresa (nodo 36) (ver Tabla 1).

Emociones negativas

Registraron los valores más bajos. Existieron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre cuatro de las seis emociones negativas: 1) ira ($M = 1,46, DT = 2,63$) (nodo 4); 2) miedo-tristeza-vergüenza ($M = 0,73, DT = 2,02$) (nodo 2), Las tres emociones se agruparon en un mismo nodo (nodo 5), al no existir diferencias significativas entre ellas ($p < 0,05$); 3) ansiedad ($M = 1,48, DT = 2,76$) (nodo 6); y 4) rechazo ($M = 0,52, DT = 1,82$). Estas emociones manifestaron tres patrones de comportamiento distinto.

En primer lugar, la ira y la ansiedad se explicaron a través de la variable competición e historial para los juegos competitivos (nodos 40, 41, 44 y 45) y el dominio para los juegos sin competición (nodos 42, 43, 46 y 47). En ambas emociones los valores más intensos se asociaron a los juegos competitivos protagonizados por alumnos con historial deportivo (nodos 40 y 44).

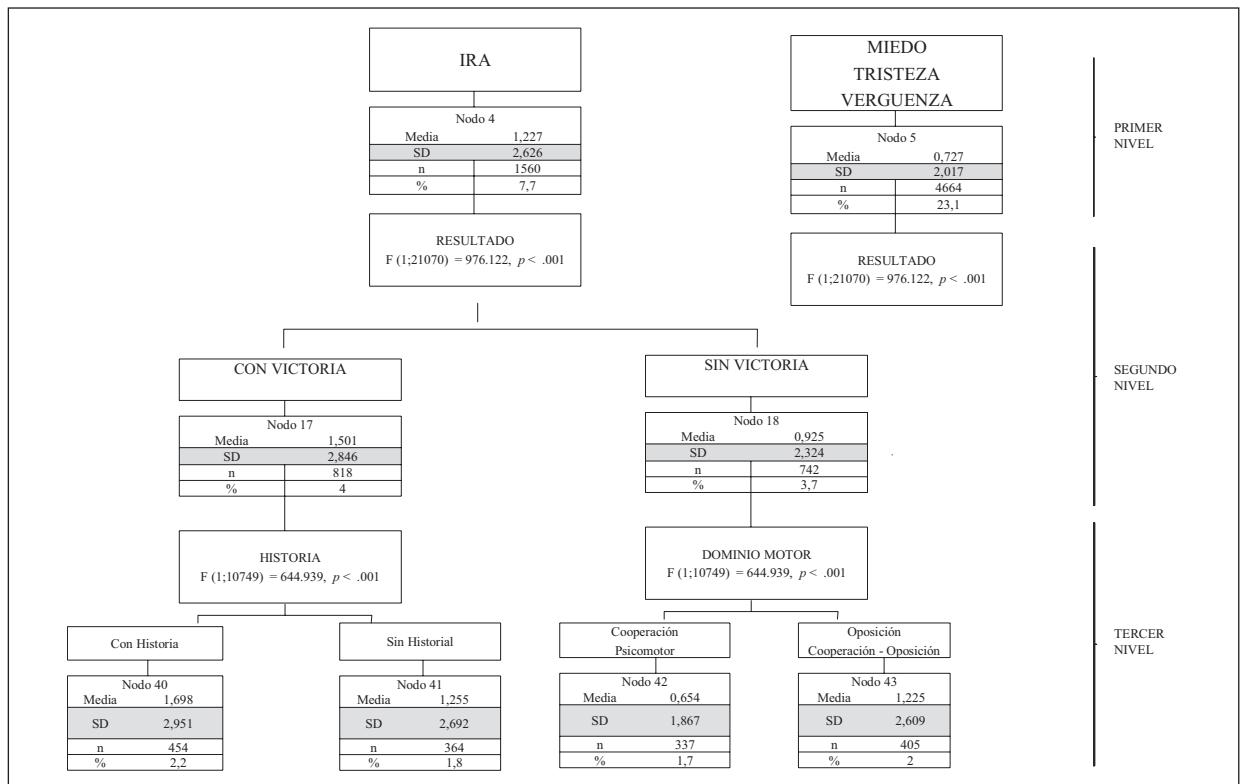


Figura 3. Variables predictivas de las emociones de Ira y de las emociones de Miedo, Tristeza y Vergüenza.

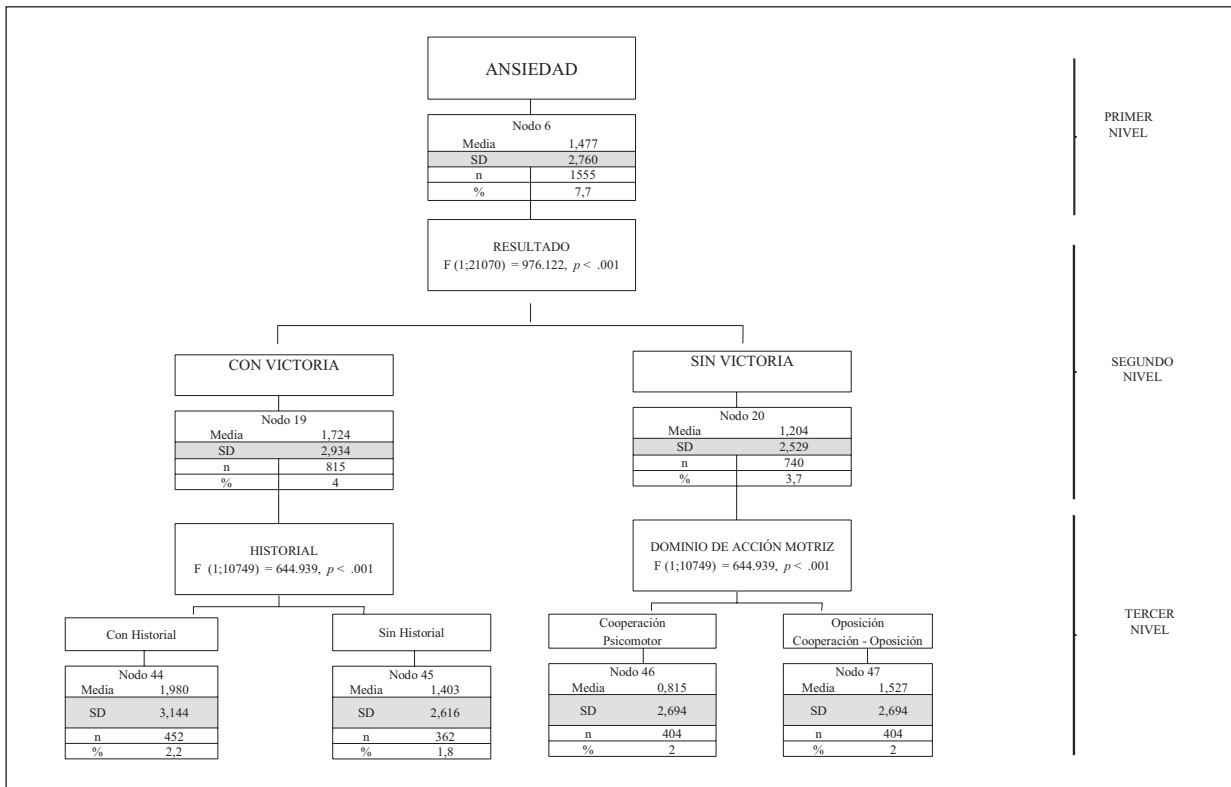


Figura 4. Variables predictivas de la emoción de Ansiedad.

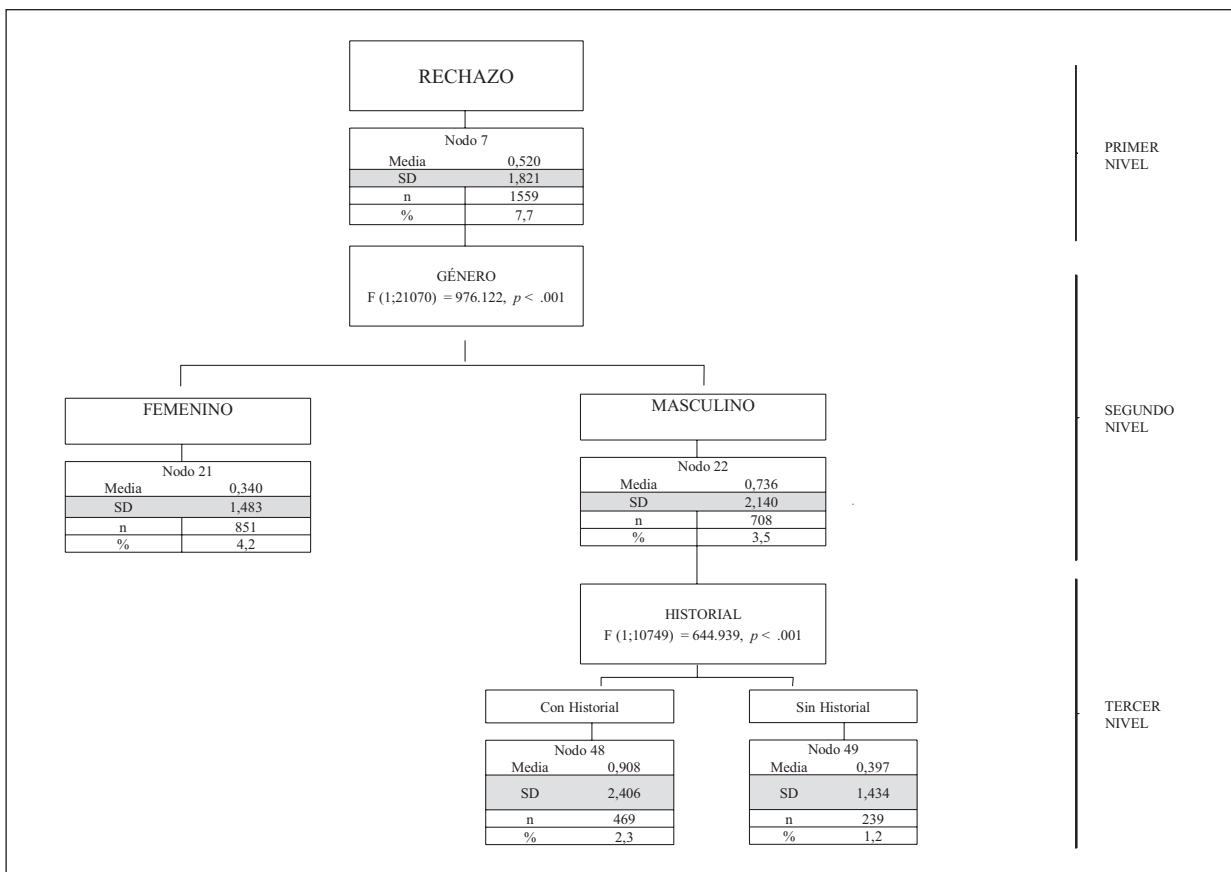


Figura 5. Variables predictivas de la emoción de Rechazo.

Los valores inferiores aparecieron en juegos sin competición de los dominios psicomotor o cooperación (nodos 42 y 46).

En segundo lugar el árbol no identificó ninguna variable predictiva para las emociones miedo-tristeza-vergüenza (nodo 5).

Finalmente, el rechazo tuvo como variables predictivas el género (nodos 21 y 22) y el historial deportivo en los chicos (nodos 48 y 49). Los valores más intensos se asociaron a juegos protagonizados por chicos con historial deportivo (nodo 48) y los inferiores a los realizados por las chicas (nodo 21).

Emociones ambiguas

Estas emociones alcanzaron valores intermedios. Existieron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las tres emociones ambiguas. Cada emoción tuvo un comportamiento distinto.

La sorpresa se comportó como el amor.

La esperanza registró los valores más intensos. El árbol explicó esta emoción a partir de la variable competición (nodos 23 y 24) y la variable dominio para juegos no competitivos (nodos 50 y 51). Este comportamiento fue similar a la ira y la ansiedad. Los valores más intensos correspondieron a juegos competitivos (nodo 23). Los valores inferiores de esperanza se asociaron a los juegos sin competición y sin adversarios (dominio psicomotor y cooperación; nodo 50).

Finalmente la compasión tuvo como principal variable predictiva al género (nodos 25 y 26) y al historial deportivo en el caso de los juegos con chicas (nodos 52 y 53) y la competición cuando participaron chicos (nodos 54 y 55). La intensidad más alta se asoció a los chicos con historial deportivo (nodo 54), y los valores inferiores correspondieron a las chicas cuando participaron en juegos no competitivos (nodo 53).

Discusión

Esta investigación se propuso examinar la capacidad predictiva de cinco variables para explicar la intensidad de trece emociones básicas experimentada por estudiantes de ESO al participar en juegos deportivos.

Los árboles de clasificación identificaron patrones de comportamiento asociados a los tres grupos de emociones, positivas, negativas y ambiguas, tal y como las clasifica Bisquerra (2000) y Lazarus (1991). En el caso de las emociones ambiguas la sorpresa, se comportó como emoción positiva, y las otras dos, esperanza y compasión, mostraron con un comportamiento similar a las emociones negativas.

Los resultados obtenidos aportan criterios científicos de gran utilidad para los profesores de EF de ESO y bachillerato que quieran introducir a sus alumnos en la educación emocional (Lavega et al., 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Schutz, & Pekrun, 2007), para promover el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2003; Diener, Oishi, & Lucas, 2009; Dishman et al., 2005).

El poder del juego para suscitar la vivencia de emociones positivas

El juego deportivo se ha mostrado como un agente desencadenante de emociones positivas. Hemos observado que las diferentes características del juego han puesto acento en una reacción emocional particular. Los juegos sociomotores con adversarios (de oposición y de cooperación-oposición) y sin competición constatan altas intensidades de alegría y humor (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011). Se trata de juegos en los que al final no se sabe quién gana o pierde ya que no se comparan ni se clasifica al alumnado. Los juegos de oposición sin competición favorecen experiencias asociadas al intercambio de roles y a participar en redes de comunicaciones motrices originales (Parlebas, 1981), ya que permiten a los participantes cambiar de relación durante el transcurso de la partida. Un ejemplo muy representativo son los juegos de persecución (el perseguidor cambia de papel cuando atrapa a una "liebre"). Los juegos de cooperación-oposición sin competición también presentan un sistema de relaciones motrices original; los jugadores pueden cambiar de equipo o relación durante la partida, como ocurre con la pelota sentada o la pelota cazadora. En estos juegos la alegría y el humor surgen de los imprevistos, que originan los intercambios continuos de relación, tal y como se ha visto en otras investigaciones (Lavega et al., 2011, 2013; Parlebas, 2003).

En el extremo opuesto, la alegría y el humor alcanzan los valores inferiores en juegos psicomotores no competitivos. El profesor de EF debería saber que este tipo de juegos (como los malabares, desplazamientos o saltos) suelen presentar situaciones repetitivas, en las que la ausencia de la novedad y la monotonía disminuyen la satisfacción del alumnado (Collard, Oboeuf, & Ahmaidi, 2007).

La felicidad puede registrar valores intensos si se presentan juegos cooperativos no competitivos tal y como se ha visto en otros estudios (Lagardera & Lavega, 2011; Miralles, 2013). El amor o afecto funciona de modo distinto al resto de emociones y depende directamente del género. Se confirma la dimensión socio-cultural de esta emoción que en la cultura occidental está muy asociada a estereotipos del género femenino.

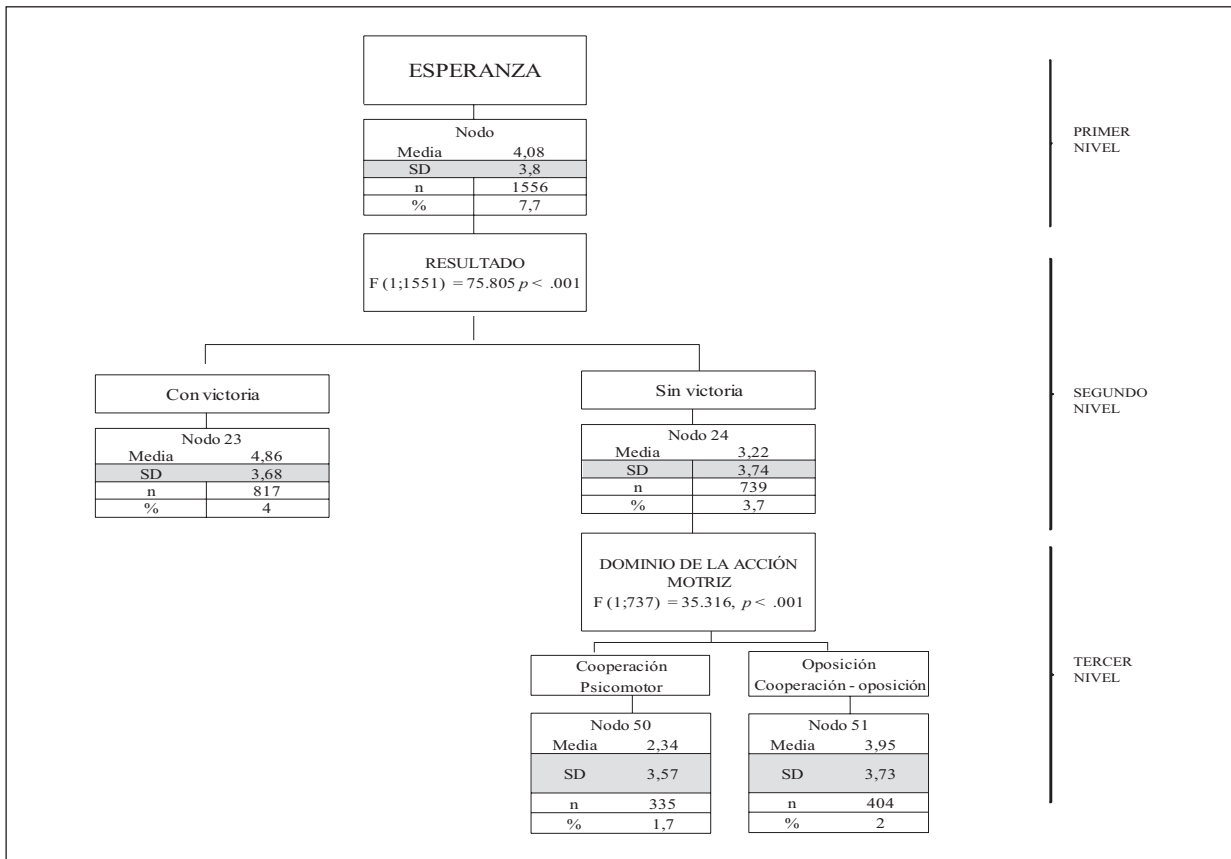


Figura 6. Variables predictivas de la emoción de Esperanza.

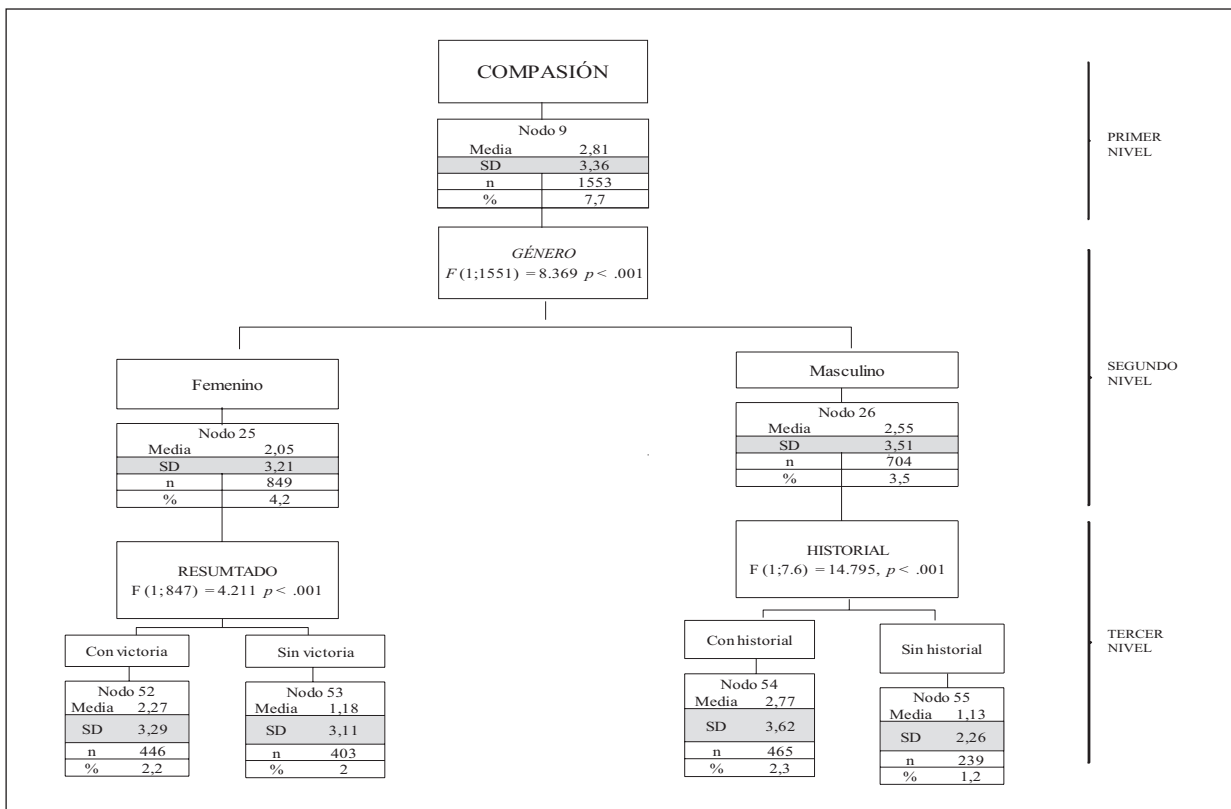


Figura 7. Variables predictivas de la emoción de Compasión.

no (Eccles & Harold, 1991). Por tanto se trata de una emoción muy presente entre chicas y no tanto entre los chicos (Hills, 2006).

La derrota y el historial deportivo como variables predictivas de las emociones negativas

Los resultados obtenidos indican que la intensidad en las emociones negativas depende principalmente de la presencia de la competición (lógica interna) y también del historial deportivo del alumnado (lógica externa). Además en el caso del rechazo también influye la variable género masculino (lógica externa).

En los juegos con competición, el duelo distingue dos partes (jugadores o equipos) que se enfrentan; la victoria de una parte comporta la derrota de la otra. Aquí la comparación del resultado puede provocar conflictos, sobre todo si no se sabe ganar o perder (Collard, 2008; Sáez de Ocariz, Lavega, & March, 2013).

El tener una “educación deportiva” generalmente basada en la necesidad de ganar ha puesto al adolescente frente a una situación de desequilibrio que ha desencadenado la aparición de reacciones emocionales de signo negativo (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012). Los jóvenes deportistas habituados a participar en competiciones han vivido con una intensidad emocional superior el fracaso que ha supuesto la derrota. En estas situaciones es fácil que aparezcan emociones como la ira o la ansiedad; si el alumno no aprende a tomar consciencia de esas emociones para conseguir su posterior regulación, no va a ser capaz de aprender a hacer un uso inteligente de ellas y por tanto va a ser frecuente que origine intervenciones poco respetuosas con los demás.

La emoción del rechazo se acentúa cuando intervienen chicos con historial deportivo, en lo que parece ser una asociación entre la derrota y la sensación de fracaso. Estas consideraciones también se pueden aplicar a las emociones de esperanza y compasión que se comportan como emociones negativas en el grupo de alumnos de ESO.

Conclusiones

Este estudio permite identificar las siguientes conclusiones:

1. Se ha podido apreciar como el juego deportivo es capaz de generar reacciones emocionales en los participantes. Dichas reacciones son de una intensidad superior en el caso de las emociones de signo positivo.

2. 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. Esta aportación nos parece de gran importancia en la selección de los contenidos que el profesor o profesora de EF debe hacer en la programación de sus sesiones si pretende generar un clima emocional positivo.

3. El juego deportivo en general, y en especial el juego sociomotor, puede aportar recursos didácticos que favorezcan un clima emocional positivo en las sesiones de EF de los estudiantes de ESO. Ello toma especial relevancia en el momento en el que se observa la necesidad de disponer de recursos prácticos con la finalidad de gestionar los conflictos que tan frecuentemente se observan en los grupos de adolescentes (Sáez de Ocariz et al., 2013).

4. La competición de los juegos y el historial deportivo de los participantes puede tener especial relevancia si se pretende evitar situaciones de frustración y sentimientos de fracaso. La competición puede ser generadora de emociones negativas sobre todo entre el alumnado con historial deportivo. Esta vivencia podría estar asociada a la sensación de “fracaso” de los “deportistas” enfrentados a la situación de perder (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011).

5. En los juegos sin posibilidad de ganar o perder, ambas emociones alcanzan valores más altos si los juegos incluyen adversarios. Por tanto el adversario más que ser una persona hostil en el juego favorece la vivencia emocional (tanto positiva como negativa) de los participantes.

6. Los chicos y las chicas ante una misma situación de juego pueden experimentar emociones desiguales. En el caso de los chicos es conveniente considerar si tienen antecedentes deportivos por su capacidad predictiva de las emociones negativas.

7. A partir de los hallazgos de este estudio, en un futuro las investigaciones deberían analizar la contribución del juego deportivo en la regulación y control de las emociones, abordando nuevas fases del desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Aliste, A., & Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95.
- 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. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Alonso, J. I., de Robles, L. D. S. L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25. doi:10.12800/ccd.v6i16.28
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M. A., Rios, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91, 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780.
- Carriedo, A., González, C., & López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- Cecchini, J. A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Chirivella, E. C., & Esquiva, I. C. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Collard, L. (2008). Unfair sporting Games and motor aggressiveness. *Mathematics and Social Sciences*, 182, 34-46.
- Collard, L., Oboeuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and motor skills*, 105, 15-26.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804-813.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). New York: Spring.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187-194). New York: Oxford University Press.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and exercise*, 4(3), 195-210.
- Dishman, R., Motl, R., Saunders, R., Felton, G., Ward, D., Dowda, M., ... Pate, R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 478-487.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young Adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369-89.
- Dyson, B. P. (1995). Students voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence. En L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press.
- Ennis, C. (1996). Students' experiences in sport based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456. doi:10.1080/00336297.1996.10484211
- Etzebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). doi:10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Gillison, F., Sebire, S., & Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *Br J Health Psychology*, 17(3). 536-550. doi:10.1111/j.2044-8287.2011.02053.x
- Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament. (2010). *Educació Física a l'ESO. Orientacions per al desplegament del currículum*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/60cfe13d-1d35-4197-92e2-9fdd78f14110/orientacions_educacio_fisica_eso.pdf
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voice implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-482.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *The Journal of School Health*, 73(3), 113-120.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18, 539-556.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games "it's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Kantamaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., & Taanila, A. (2008). Emotional and behavioral problems in relation to physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(10), 1749-1756.
- Kidd, B. (2013). Sports and masculinity. *Sport in Society*, 16(4), 553-564.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física*, 56, 100-106.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Revue ethologie & praxeologie*, 16, 23-43.

- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-166.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo, [en línea] [Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899][Consulta: 10 de Octubre, 2013]
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports - The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: Ajudant els mestres a prendre decisions* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 415-434.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes García & M. Bellido Pérez (Eds.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas* (pp. 27-42). Cáceres: Congreso FIEP.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En C. Villa Porras (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social* (pp. 85-94). Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Rodríguez, P. L., García-Canto, E., Sánchez-López, C., & López-Minarro, P. A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-76.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*, 5, 12-19.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi:10.6018/reifop.16.1.180101
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotions in education*. San Diego: Academic Press.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Vega-Franco, L. (2002). Ideas, creencias y percepciones acerca de la salud: reseña histórica. *Salud Pública México*, 44(3), 258-265.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London: The MIT Press.

6.1.3. Artículo número 3

Duran, C. y Costes, A. (201x) Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional / Effect of Motor Games on Emotional Awareness. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. (*) pp. *. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/___](http://cdeporte.rediris.es/revista/___)*

ORIGINAL

EFFECT OF MOTOR GAMES ON EMOTIONAL AWARENESS

EFFECTO DE LOS JUEGOS MOTORES SOBRE LA TOMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL

Duran, C.¹ y Costes, A.²

¹ Profesora titular INEFC – Universidad de Lleida (España). Miembro grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE) cduran@inefc.es.

² Catedrático INEFC – Universidad de Lleida (España); Miembro grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE) tcostes@inefc.es.

Spanish-English translator: Steve Galache SG Linguistics stevegalache@gmail.com

Agradecimientos

Los autores mostramos el agradecimiento al apoyo recibido por el Gobierno de España (Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación) al proyecto Perspectiva de género en las emociones suscitadas por los Juegos deportivos psicomotores y de cooperación. [Código DEP2010-21626-C03-01]; los juegos deportivos de oposición [Código DEP2010-21626-C03-01]; y los juegos deportivos de cooperación-oposición [Código DEP2010-21626-C03-01]; También manifestamos el agradecimiento al apoyo obtenido por el Gobierno de Cataluña al proyecto Juegos Deportivos y emociones (AGAUR-INEFC) [Código 2009SGR1404; VCP/3346/2009]. Igualmente queremos agradecer el apoyo técnico e informático recibido por el Sr. D. Óscar Farrus del servicio informático del INEFC-Lleida en el registro y procesamiento de los datos y a la Sra. Esther Isern por su colaboración en la traducción del resumen.

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other pedagogical specialities (Physical Education and Sport).

Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification: 4. Educación Física y deporte comparado / Physical Education and sport compared

Recibido 26 de febrero de 2016 **Received** February 26, 2016

Aceptado 2 de junio de 2016 **Accepted** June 2, 2016

RESUMEN

En esta investigación se estudió la toma de conciencia de trece emociones positivas, negativas y ambiguas con alumnado de diferentes niveles educativos a través de juegos de cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) con y sin competición. Además se revisó el modelo de clasificación de las emociones elaborado por Bisquerra,

Participaron alumnos de ESO, universitario y graduados. Los datos se registraron mediante el cuestionario GES (games and emotionscale) y se analizaron mediante árboles de clasificación. Los resultados identificaron únicamente dos grupos de emociones: positivas y negativas. Las emociones positivas de alegría y humor alcanzaron los valores más intensos en los juegos con adversarios; mientras que la felicidad y el amor fueron más intensos en los juegos cooperativos y sobre todo en mujeres. Las emociones negativas fueron más intensas en juegos con competición y con alumnos universitarios.

PALABRAS CLAVE: Conciencia emocional, Competencias emocionales, Teoría acción motriz, Juego motor, Género.

ABSTRACT

In this research, the awareness of thirteen positive, negative and ambiguous emotions were studied with students of different educational levels through games belonging to four domains of motor action (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation/opposition) with and without competition. In addition, the classification model of emotions proposed by Bisquerra was revised. ESO students, university students and graduates took part in it. Data was recorded using the games and emotions scales questionnaire GES and was analysed by means of classification trees. Results identified only two groups of emotions: positive and negative. The positive emotions of joy and humour reached the highest values in the games with opponents; whereas happiness and love were more intense in cooperative games, especially with women. Negative emotions were stronger in competition games and with university students.

KEYWORDS: Emotional Awareness, Emotional Competencies, Motor Action Theory, Motor Game, Gender.

INTRODUCTION

Physical education and emotional intelligence through motor games

Among the various educational resources from which Physical Education (PE) can benefit, motor games (MG) play an important role for the development of various educational skills (Lavega, & Jaqueira Araujo, 2013). The MG situation corresponds to that which is encoded, with or without motor confrontation, named as game or sport by social institutions. Each MG is defined by a set of rules that determines its internal logic and regulates the relationships established among participants, leading to the different domains of the motor action (Parlebas, 2001). Attending to the type of motor interaction among participants, two large families (domains) of motor games are identified: psychomotor games in which there is no motor interaction (e.g., jump, run separate short streets); and sociomotor games where there may be cooperation in motor interaction (e.g., dance games, building human towers), opposition (e.g., fighting games, one against one in a game with racquet); or cooperation-opposition (e.g. team games). These different groups of games can be

performed in competition, in the end we know who win or lost, or without competition, in which there is no scoring system (Alonso, Gea and Yuste, 2013).

The PE classroom is a place where we can and should address the education of emotions (Pellicer, 2011), the MG being a powerful tool for this. MG trigger the motor experiences that are both emotional experiences (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013), which may contribute to the development of emotional intelligence (EI). The playful experience triggers emotional reactions from the players of a fundamentally positive sign (Lavega, Mateu, Lagardera, & Filella, 2010), being able to relate this reaction to the particular characteristics of the practice performed and the types of practitioners (Lavega et al., 2013). The emotional positive state, caused by MG leads the player into a state of well-being or healthcare (Martins, Ramalho, & Morin, 2010).

Emotional education should be addressed from the earliest stages of education (Agulló, Filella, Soldevila, & Ribes, 2011; Fernández-Berrocal and Extremera, 2002; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella, & Soldevila, 2005) and should continue into adolescence and adulthood, since lacking the skills provided by EI generates problems inside and outside the classroom to students of any age (Extremera, & Fernández-Berrocal, 2004, Saez de Ocariz, & Lavega, 2015). Similarly, it is shown as fundamental in the formation of future teachers (Bisquerra, 2005; Bisquerra, & Perez, 2012), since they transmit this content to their students.

Parallel emotional education is a key topic to promoting equal opportunities for both genders. Previous studies have revealed that male and female emotional reactions manifest unequally depending on the type of MG. The boys often show negative emotions more intense when in the presence of competition, while the girls' intensity is higher when the games are cooperative (Lavega, March et al, 2013; Lavega, Araujo et al, 2013; Lavega, Filella et al, 2013; Lavega et al, 2014).

Bisquerra model of emotional competence

The current educational system considers the importance of emotional competencies (Repetto, Pena, Mudarra and Ubarri, 2007; Repetto, Pena and Lozano, 2007), recognizing the relationship between intellectual ability and skills related to the management of emotions. In this sense, the Rafael Bisquerra's work and his research group counseling (GROP) are also oriented, focusing on the study of these competences.

You can understand the emotional competence as the set of knowledge, skills, abilities and attitudes necessary to understand, express and regulate emotional phenomena appropriately (Bisquerra, 2003, p. 22).

Bisquerra makes an educational approach to the concept of IE (Bisquerra and Perez, 2012), focusing on learning emotions and is the author of reference of the different innovation plans in emotional education of Spanish curricula

(Extremera and Fernández-Berrocal 2004; Garrido, Repetto, & Talavera, 2008; Morales, & Lopez-Zafra, 2009; Pertegal, Oliva, & Hernando, 2010). It aims to educate emotional competencies and design a model of educational intervention, based on five competency blocks: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, life skills and welfare (Bisquerra, 2009, pp.148-151).

The emotional awareness is defined as the ability to become aware of their own emotions and the emotions of others, including the ability to capture the emotional climate of a particular context (Bisquerra, 2003, p. 23). This competition takes place in three stages. The first refers to the ability to perceive and identify feelings and emotions. The second refers to the ability of naming emotions acquiring an emotional vocabulary. The third develops the ability to understand and become involved in the emotions of others (empathy). The first emotional competence Bisquerra points out is very similar to other models (Bar-On, Maree, & Elias, 2007; Goleman, 1997; Salovey, & Mayer, 1990).

Bisquerra (2000) classifies emotions as either bringing comfort or discomfort to the objectives sought by the person, organized on a continuum between positive and negative extracted from the work of Lazarus (1991). It identifies 13 different emotions and organizes them into 3 groups: positive that trigger feelings of subjective well-being and are specified in joy, humor, love and happiness. Negative emotions are those that trigger feelings that keep the person's subjective well-being and are specified in anger, sadness, rejection, fear, anxiety and embarrassment. It may be the case that emotions arise from positive or negative feelings, depending on the circumstances generated. In this case we speak of ambiguous (or neutral) emotions and they are laid out in surprise, hope and compassion.

When we educate emotionally during PE classes, is it possible that students, while playing, are aware of their own emotions? Is this emotional awareness different in boys than in girls? During the game, are the emotions given as positive, negative and ambiguous, as described by Bisquerra?

In the research the Bisquerra's (2003) and GROP's model of education of emotional competencies, has been followed, focusing on the study of the first phase corresponding to the emotional awareness.

Two objectives were raised:

- a) To examine whether the behavior of the 13 emotions during the game responds to the theoretical model proposed by Bisquerra (2000) when classified as positive, negative and ambiguous emotions.
- b) To study the effects that different MG families with and without competition games and the type of student and gender variables on the intensity of the 13 emotions as described by Bisquerra (2000).

MATERIAL & METHOD

This research corresponded to a quasi-experimental study, because the sample was not random but intentional; the participants were students of secondary schools, higher education and university graduates.

Participants

In this study 1091 participants were involved, 600 (55%) men and 491 (45%) women (age range 11-41 years; *Mean* = 19.59 years, *SD* = 5.21). The study data came from three different age groups:

- a) High school students. The sample selection was based on criteria (Goetz, & Lecompte, 1988) determined in advance depending on the attributes that the group should have. Groups of students whose teachers participated in training on emotional physical education that the research team taught in the faculties of PE were the ones selected. They involved 220 students from secondary and high schools, 101 men and 119 women, age range 12 -18 years; *Mean* = 13.11 years, *SD* = 1.47), seven schools from Catalonia (IES Marius Torres-Lleida, Flix-Tarragona-Barcelona Verdguer, Narcís Monturiol-Figueras-Girona) and 2 from Valencia (IES Victoria Kent and Betula Alba - Elche).
- b) University students: freshmen, studying the degree of PE, a subject taught by members of the research team. A set of 798 students attended the universities of Barcelona, Catholic University of Murcia, Wales (based Málaga), Lleida, and the Basque Country (Vitoria based), 472 men and 326 women (age range 17-44 years; *Mean* = 20, 32 years, *SD* = 3.53).
- c) Graduates: In this study a total of 73 graduates of PE were included, 27 men and 46 women (age range 21-41 years; *Mean* = 32.6 years, *SD* = 7.99), attending a course in continuing education on emotional physical education through sports games; this course was given in different venues of Catalonia (Seu de Urgell) and Valencia (Elche).

All participants gave their consent to participate voluntarily in this study which was approved by the Ethics Committee of the University of Lleida.

Instrument & Procedure

Before starting this formative experience, all high school students, university students and graduates received the same theoretical and practical training (two sessions of 1.5 hours) on the meaning, classification and role of emotions in the PE, and the use of the recording instrument. All students participated in eight sports games. The teacher explained the game and invited students to participate. To ensure the unity of criteria, the games were recorded with photographs and video. This information was provided to the rest of the teachers who participated in the experience.

At each session, four-engine games were played, two of each of the domains of the motor action. A set of each of the domains was competitive.

1) Psychomotor-Competitive. Pull, contact and win. Players stand in pairs facing each other, leaving an object on the floor between them. Each player throws the ball with the intention of hitting the object obtaining a point each time it is achieved.

2) Psychomotor-not competitive. Know your belly. Each player runs with a ball on his belly, exploring the different areas of the body

3) Competitive Cooperation. Passes and wins. Each team is placed in a circle. Players must pass each other several balls at the same time. The team that is able to perform most passes wins.

4) Cooperation-non-competitive. Latter chains. In pairs, one player back massages gently the other pressing them with a ball.

5) Opposition-Competitive. (Simple) winning ball. Two players stand on either side of a network and try to hit the ball twice in the rival field. Each time the opponent can not return the ball a point is obtained.

6) Opposition-not competitive. Pursue imitating. One participant moves freely along the track carrying a tennis ball chasing their peers. The other players, also with a tennis ball should imitate his movements. When a player is captured the roles are exchanged.

7) Co-Opposition Competitive. Winning ball (teams). The rules are the same as the (simple) winning ball, but in this case each team consists of two players.

8) Cooperation / Opposition-Non competitive. Ball sitting. paradoxical game in which players can pass the ball to any player by a rebound in the ground (cooperative action) or directly by air (opposing action). The player who receives the ball in rebound is still alive, but if you get an air pass captured then you must sit down. Those captured are saved if they intercept the ball and pass it to another player who is also captured. All players decide freely to cooperate or oppose.

For identification of the emotional intensity experienced at each game, GES (Games and Emotion Scale) validated by Lavega, and Filella March (2013) was used. At the end of a game, students wrote down their personal questionnaire intensity level (0 to 10) they had experienced in each of the thirteen emotions. Zero meant there was no sense of that emotion and ten that they had lived it with maximum intensity.

Data analysis

The normality of the data was studied through the Kolmogorov-Smirnov test; the nonparametric data were to be seen as a very asymmetric distribution of intensities. To analyze the data the technique of classification trees and Sonquist developed by Morgan (1963) was applied; It is an analysis technique of nonparametric segmentation (free distribution procedure) with an exploratory purpose. AIDCS classification tree (automatic interaction detector Chi-square) in order to allow partitions of more than two branches, in which one of the main variables had three categories generated. Answer-module Tree® SPSS Classification Trees™ 13.0 was used. One cross-validation system was applied and continued until at least 50 subjects were considered as number of cases in the terminal nodes and 100 subjects in the child nodes. Other features were: control of tree size (minimum size of node size divisions: 10; maximum levels of tree: 3); method validation (10 fold cross-validation), initial divisions (not established), prior to the variable "categories" of destination (use of the frequency distribution in the data set), misclassification costs (unity for all categories), and handling of missing data (use of predictive factors substitutes).

The dependent variable, ie, the emotional intensity (EMIN) (range 0-10), was recoded into four categories in order to obtain similar frequency: 0 to 0.99 (29%), 1 to 2.99 (24.5%), 3 to 4.99 (17.4%) and 10.05 (28.6%). CHAID procedure in five predictors (independent variables) were chosen: motor action domain (psychomotor, cooperation, cooperation-opposition and opposition); game result (win, loss and game without victory); kind of emotion (love, humor, happiness, love, hope, surprise, compassion, anxiety, anger, sadness, fear, shame and rejection); gender (female and male) and type of student (ESO student, undergraduate and graduate).

RESULTS

Hierarchical segmentation technique analyzed 88,495 observations and resulted in a classification tree with 92 nodes, of which 57 were for terminal nodes; and it analyzed the thirteen emotions, grouping them into two groups: positive and negative, associated with different types of predictive variables. Ambiguous emotions behaved as negative emotions.

Predictors for positive emotions

The classification tree established the motor action domain as the main predictor of emotional intensity (EMIN) of the four positive emotions (joy, humor, love and happiness). Considering the EMIN that originated the four domains of motor action (psychomotor, cooperation, cooperation-opposition and opposition) two patterns of emotional behavior were identified; the first corresponding to the joy and humor and the second referred to happiness and love.

Given the difficulty of representing the 91 nodes of the classification tree the results of the various predictors for the 13 emotions are shown in tabular form and subsequently tree figures relating to different types of emotions are included. Table 1 shows the data in order of descending emotional intensity (EMIN).

Table 1: Identification of the predictors of the intensity of positive emotions

FIRST LEVEL (1st PREDICTIVE VARIABLE)	SECOND LEVEL (2nd PREDICTIVE VARIABLE)	Nodes 11- 22. Second tree level	THIRD LEVEL (3rd PREDICTIVE VARIABLE)	Nodes Third level of the tree
JOY Node 1 (M=6,48; SD=2,97)	DOMAIN (p = 0.005 ; F = 174,074; gl1 = 3; gl2 = 6816)	Opposition Node 12 (M=7,12, SD = 2,49; n = 1716)	STUDENT (p = 0.005 ; F = 16,294; gl2 = 1; gl2 = 1713)	Graduate Node 39 (M = 7,94, SD = 1,88; n = 142) ESO Node 37 (M = 7,46, SD = 2,67; n = 405) Undergraduate Node 38 (M = 6,9, SD = 2,46; n = 1169)
		Cooperation-Opposition Node 13 (M = 6,93, SD = 2,93; n = 1655)	STUDENT TYPE (p = 0.005 ; F = 58,522 gl1 = 1; gl2 = 1653)	ESO / Graduate Node 40 (M = 7,7, SD = 2,6; n = 547) Undergraduate Node 41 (M = 6,55, SD = 3,00; n = 1108)
		Cooperation Node 11 (M = 6,73, SD = 2,81; n = 1784)	GENDER (p = 0.005 ; F = 13,727 gl1 = 1; gl2 = 1782)	Female Node 35 (M = 7,00, SD = 2,77; n = 800) Male Node 36 (M = 6,51, SD = 2,83; n = 984)
		Psychomotor Node 14 (M = 5,11, SD = 3,19; n = 1665)	RESULT (p = 0.005 ; F = 189,757 gl1 = 1; gl2 = 1663)	With Competition Node 42 (M = 6,25, SD = 2,83; n = 754) Without Competition Node 43 (M = 4,16, SD = 3,15; n = 911)
HUMOR Node 2 (M=6,04; SD=3,16)	DOMAIN (p = 0.005; F = gl1 = 3; gl2 = 6811)	Opposition Node 16 (M = 6,92, SD = 2,6; n = 1713)	RESULT (p = 0.005; F = 25,303 gl1 = 1; gl2 = 1711)	Without Competition Node 47 (M = 7,02, SD = 2,38; n = 940) With Competition Node 46 (M = 6,58, SD = 2,78; n = 773)
		Cooperation-Opposition Node 17 (M = 6,72, SD = 2,8; n = 1655)	STUDENT TYPE (p = 0.005; F = 31,879 gl1 = 1; gl2 = 1653)	ESO /Graduate Node 48 (M = 7,26, SD = 2,93; n = 548) Undergraduate Node 49 (M = 6,45, SD = 2,67; n = 1107)
		Cooperation Node 15 (M = 6,01, SD = 3,25; n = 1782)	RESULT (p = 0.005; F = 130,654 gl1 = 1; gl2 = 7180)	With Competition Node 44 (M = 6,89, SD = 2,76; n = 856) Without Competition Node 45 (M = 5,19, SD = 3,44; n = 926)
		Psychomotor Node 18 (M = 4,49, SD = 3,35; n = 1665)	RESULT (p=0.005; F = 322,766 gl1 = 1; gl2 = 1663)	With Competition Node 50 (M = 5,98, SD = 2,8; n = 755) Without Competition Node 51 (M = 3,26, SD = 3,27; n = 910)
HAPPINESS Node 4 (M=6,16; SD=3,10)	DOMAIN (p = 0.005 ; F = 179,453; gl1 = 1; gl2 = 6812)	Cooperation Node 21 (M = 7,00, SD = 3,03; n = 1783)	RESULT (p = 0.005; F = 334,598 gl1 = 1; gl2 = 1781)	Without Competition Node 58 (M = 8,16, SD = 2,36; n = 928) With Competition Node 57 (M = 5,74, SD = 3,18; n = 855)
		Opposition// Cooperation-Opposition //Psychomotor Node 22 (M = 5,87, SD = 3,08; n = 5031)	RESULT (p = 0.005; F = 27,615 gl1 = 1; gl2 = 5029)	Without Competition Node 60 (M = 8,16 , SD = 2,36; n = 928) With Competition Node 59 (M = 5,62, SD = 3,19; n = 2325)
LOVE Node 3 (M=3,74; SD = 3,326)	DOMAIN (p=0.005; F = 190,382 gl1 = 1; gl2 = 6807)	Cooperation Node 19 (M = 4,66, SD = 3,52; n = 1783)	RESULT (p = 0.005; F = 187,638 gl1 = 1; gl2 = 1781)	Without Competition Node 53 (M = 5,7, SD = 3,53; n = 927) With Competition Node 52 (M = 5,2, SD = 3,14; n = 856)
			STUDENT TYPE	Graduate Node 56 (M = 4,14, SD = 3,26; n = 421)

		Opposition// Cooperation-Opposition //Psychomotor Node 20 ($M = 3,41$, $SD = 3,19$; $n = 5026$)	($p = 0,005$; $F = 14,994$ $gl1 = 2$; $gl2 = 5023$)	ESO Node 54 ($M = 3,52$, $SD = 3,52$; $n = 1186$)
				Undergraduate Node 55 ($M = 3,28$, $SD = 3,03$; $n = 3419$)

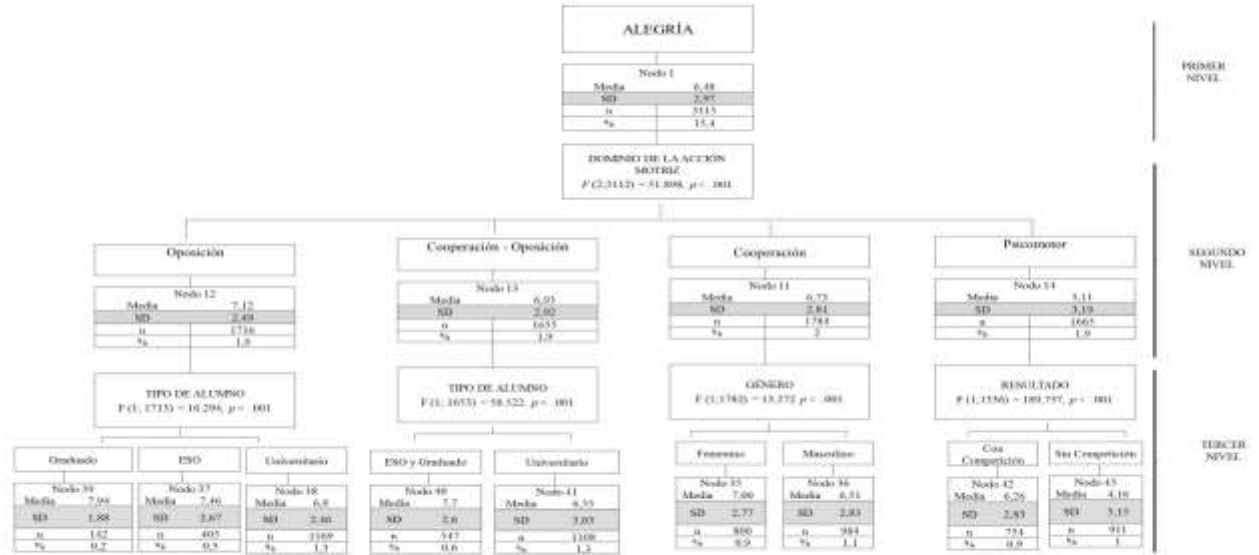
In the first pattern (joy, and humor) significant differences ($p < .001$) among the four domains (nodes 11, 12, 13 and 14) they were found. In both emotions of the first pattern, the most intense values originated in domains with presence of adversary opposition games (nodes 12, 16) and cooperation-opposition (nodes 13 and 17); the lowest EMIN activated psychomotor domain (nodes 14 and 18). However, in the second pattern (happiness and love) the most intense values were raised in cooperative games (nodes 19 and 21); These two emotions had a similar behavior ($p > .05$) in all other domains of motor action, in which the EMIN of happiness and love was less than that caused by the cooperation (nodes 20 and 22).

By studying the second predictor of positive EMIN the result was the explanatory variable that appeared on more occasions (7), followed by the type of student (4) and gender (1). Regarding the result, four times the values were more intense when there was no competition: a) mood in opposition; b) in cooperation happiness, c) happiness in other domains (psychomotor, opposition and cooperation-opposition), and d) love cooperation. On three other occasions EMIN was higher with the presence of competition: a) Psychomotor joy; b) cooperation humor; and c) Psychomotor humor.

In relation to the sample, the university obtained the lowest values of IE: a) joy in opposition; b) in cooperation-opposition joy; mood-opposition cooperation; and d) Psychomotor love, opposition-opposition cooperation. Higher prices for those emotions were for graduates: a) joy in opposition; and b) Psychomotor love, opposition-opposition cooperation. In other cases they graduates the highest values shared with students of ESO: a) joy-opposition cooperation; and b) in cooperation-opposition mood.

In relation to gender, it only appeared as a second predictor of joy the cooperative games which observed that women reached values more intense than men.

Graph. 1: Tree of predictor variables of emotional intensity of joy (example of the behavior of positive emotions)



Predictive variables for negative emotions

The classification tree established the result (with and without competition) and gender (male and female) as the first predictor of EMIN of the six negative emotions. Ambiguous emotions of hope, surprise and compassion, as they behave like negative ones, are included

Considering the EMIN that originated these two predictors, two patterns were identified; the first corresponding to the emotions: hope, surprise, compassion, anxiety, anger, sadness, fear and shame; and the second, rejection.

Table 2: Identification of the predictor variables of the intensity of negative emotions

FIRST LEVEL (1st PREDICTIVE VARIABLE)	SECOND LEVEL (2nd PREDICTIVE VARIABLE)	Nodes 11- 22 Second tree level	THIRD LEVEL (3rd PREDICTIVE VARIABLE)	Nodes Third tree level
HOPE SURPRISE Node (M = 3,53; SD = 3,42)	RESULT (p = 0.005; F = 342,885; g1 = 1; g2 = 3614)	With Competition Node 33 (M = 4,11, SD = 3,44; n = 6360)	EMOTION (p = 0.005; F = ; g1 = 1; g2 =)	Hope Node 87 (M = 4,38, SD = 3,47; n = 3179)
				Surprise Node 88 (M = 3,83, SD = 3,39; n = 3181)
		Without Competition Node 34 (M = 3,03, SD = 3,33; n = 7256)	DOMAIN (p = 0.005; F = 147,596; g1 = 2; g2 = 7253)	Opposition// Cooperation- Opposition Node 90 (M = 3,66, SD = 3,32; n = 3589)
				Cooperation Node 89 (M = 2,71, SD = 3,40; n = 1854)
				Psychomotor Node 91 (M = 2,11, SD = 3; n = 1858)
ANXIETY COMPASSION	RESULT (p = 0.005;	With Competition	GENDER (p = 0.005;	Male Node 73 (M = 2,38, SD = 2,99; n = 3491)

Node 7 ($M = 1,8$; $SD = 2,77$)	$F = 187,970$; $g/1 = 1$; $g/2 = 13599$)	Node 27 ($M = 2,15$, $SD = 2,93$; $n = 6349$)	$F = 48,903$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6347$)	Female Node 72 ($M = 1,86$, $SD = 2,82$; $n = 2858$)
		Without Competition Node 28 ($M = 1,5$, $SD = 2,58$; $n = 7252$)	DOMAIN ($p = 0.005$; $F = 104,592$; $g/1 = 2$; $g/2 = 7249$)	Cooperation/Opposition Node 76 ($M = 2,03$, $SD = 2,64$; $n = 1876$)
				Opposition Node 75 ($M = 1,83$, $SD = 2,63$; $n = 1876$)
ANGER Node 5 ($M = 1,49$; $SD = 2,58$)	RESULT ($p = 0.005$; $F = 343,322$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6804$)	With Competition Node 23 ($M = 2,1$, $SD = 2,94$; $n = 3175$)	STUDENT TYPE ($p = 0.005$; $F = 66,593$; $g/1 = 2$; $g/2 = 3172$)	Cooperation /Psychomotor Node 74 ($M = 1,07$, $SD = 2,39$; $n = 3671$)
		Without Competition Node 24 ($M = 0,97$, $SD = 2,09$; $n = 3631$)	DOMAIN ($p = 0.005$; $F = 179,337$; $g/1 = 2$; $g/2 = 3628$)	Undergraduate Node 62 ($M = 2,5$, $SD = 3,003$; $n = 2079$)
				ESO Node 61 ($M = 1,5$, $SD = 2,85$; $n = 818$)
SADNESS Node 8 ($M = 1,14$; $SD = 2,27$)	RESULT ($p = 0.005$; $F = 449,263$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6801$)	With Competition Node 29 ($M = 1,75$, $SD = 2,727$; $n = 3174$)	STUDENT TYPE ($p = 0.005$; $F = 52,609$; $g/1 = 2$; $g/2 = 3171$)	Graduate Node 63 ($M = 0,8$, $SD = 1,83$; $n = 278$)
		Without Competition Node 30 ($M = 0,61$, $SD = 1,61$; $n = 3629$)	DOMAIN ($p = 0.005$; $F = 32,201$; $g/1 = 2$; $g/2 = 3626$)	Cooperation-Opposition Node 66 ($M = 0,36$, $SD = 1,4$; $n = 184$)
				Opposition Node 65 ($M = 1,39$, $SD = 2,39$; $n = 938$)
FEAR SHAME Node 6 ($M = 0,74$; $SD = 1,79$)	RESULT ($p = 0.005$; $F = 60,448$; $g/1 = 1$; $g/2 = 13602$)	With Competition Node 25 ($M = 0,87$, $SD = 1,93$; $n = 6346$)	STUDENT TYPE ($p = 0.005$; $F = 47,712$; $g/1 = 2$; $g/2 = 6343$)	Cooperation //Psychomotor Node 64 ($M = 1,79$, $SD = 2,52$; $n = 855$)
		Without Competition Node 26 ($M = 0,63$, $SD = 1,66$; $n = 7258$)	DOMAIN ($p = .005$; $F = 82,118$; $g/1 = 1$; $g/2 = 7256$)	Undergraduate Node 78 ($M = 2,08$, $SD = 2,83$; $n = 2079$)
				Graduate Node 79 ($M = 1,59$, $SD = 2,62$; $n = 208$)
REJECTION Node 9 ($M = 0,53$; $SD = 1,60$)	GENDER ($p = 0.005$; $F = 94,654$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6805$)	Male Node 32 ($M = 0,7$, $SD = 1,80$; $n = 3785$)	RESULT ($p = .005$; $F = 45,394$; $g/1 = 1$; $g/2 = 3783$)	ESO Node 77 ($M = 0,95$, $SD = 2,29$; $n = 815$)
		Female Node 31 ($M = 0,32$, $SD = 1,28$; $n = 3022$)	TYPE STUDENT ($p = .005$; $F = 15,527$; $g/1 = 1$; $g/2 = 3020$)	Cooperation-Opposition Node 82 ($M = 0,92$, $SD = 1,84$; $n = 854$)
				Opposition/ Psychomotor Node 81 ($M = 0,62$, $SD = 1,63$; $n = 1848$)
				Cooperation Node 80 ($M = 0,32$, $SD = 1,25$; $n = 927$)
				Undergraduate Node 68 ($M = 1,03$, $SD = 2,03$; $n = 4159$)
				ESO Node 67 ($M = 0,63$, $SD = 1,83$; $n = 1629$)
				Graduate Node 69 ($M = 0,36$, $SD = 1,12$; $n = 558$)
				Opposition/Cooperation-Opposition Node 71 ($M = 0,81$, $SD = 1,77$; $n = 3584$)
				Cooperation /Psychomotor Node 70 ($M = 0,46$, $SD = 1,53$; $n = 3674$)
				With Competition Node 85 ($M = 0,91$, $SD = 2,06$; $n = 1746$)
				Without Competition Node 86 ($M = 0,52$, $SD = 1,53$; $n = 2039$)
				Undergraduate / ESO Node 83 ($M = 0,36$, $SD = 1,33$; $n = 2673$)
				Graduate Node 84 ($M = 0,07$, $SD = 0,65$; $n = 349$)

No significant differences ($p > 050$) between anxiety and compassion (node 7) or between hope and surprise (node 10) were found. The tree bunched fear and shame (node 6; $p >, 050$).

The nine negative emotions were the result as the main predictor; Competitive games activated more negative EMIN than the games without competition. The EMIN predictor of rejection was gender; the boys reached more intense values ($p <,050$) than girls.

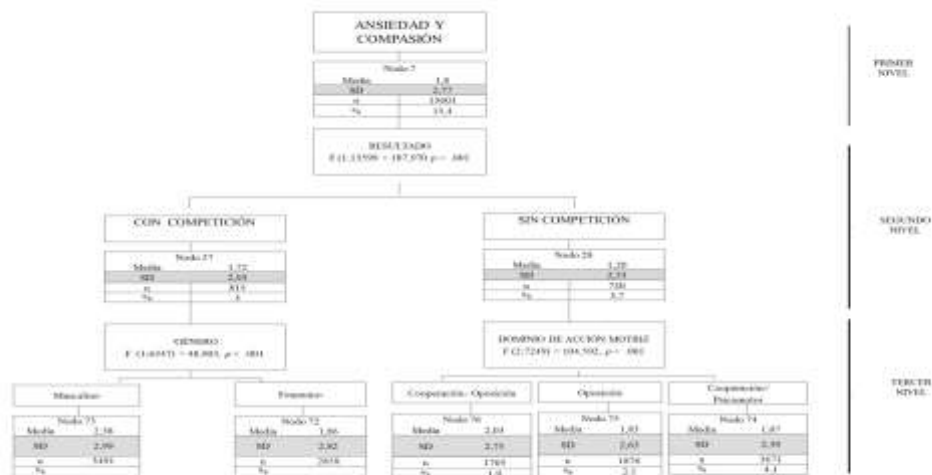
As a second variable predictive of negative EMIN, ordered from largest to smallest presence in the tree was: a) the domain (5 times) associated with games without competition, b) the type of student (4 times) attached to games with competition, c) the result (1 time) linked to male gender c) gender (1 time) referred to games with competition.

In relation to domain the lower EMIN occurred in games without adversary (in the psychomotor domain: hope-surprise, in the cooperative domain: sadness and in-cooperation psychomotor domains either: anxiety-pity, anger, fear-shame). The highest EMIN originated in domains with adversaries (in cooperation-opposition anxiety-pity, anger, sadness, and in opposition or opposition either co-: hope-surprise, fear-shame).

In graduates, lower values were recorded in three of the four emotions: anger, fear-shame; and sadness. The most intense values the university students triggered anger, sadness, fear-shame. In the case of rejection they shared values with students of ESO.

In relation to gender, the boys reported more intense anxiety-pity values than girls.

Graph 2: Tree of the predictors of emotional intensity of anxiety and compassion (example of the behavior of ambiguous emotions)



DISCUSSION

This study aimed to investigate the emotional awareness into three groups of students after participating in different types of motor games (domains of motor action, with and without competition), in order to examine the classification of emotions proposed by Bisquerra (2000) and reveal the main predictors of that emotional experience.

Review of classification of emotions by Bisquerra

The first finding of this research confirms that the thirteen emotions have been identified by the participants and that, unlike the model by Bisquerra (2000; 2003), behave unevenly. The data shows the presence of two large groups of emotions: positive and negative, confirming previous findings (Duran, Lavega, Salas, Tamarit and Invernó, 2015). In this study the emotions of surprise and compassion have had a negative orientation, which does not mean that on other occasions or experiences could not have given their ambiguous nature a positive character.

Significant differences between emotional intensity (Emin) of joy, humor, love and happiness are observed. The detailed analysis identifies two subgroups represented by: joy-humor and happiness-love, as was observed in Lavega, March, et al. (2013). In each of these two subcategories the EMIN was explained through different predictors.

In relation to negative emotions, the detailed analysis of each of the EMIN distinguishes two subcategories, rejection, Emin whose values are lower in this research (which is the main predictor gender) and other negative emotions (in which the main explanatory variable is the result). All this confirms the relationship between competition and the emotional experience of negative sign, as seen in previous studies (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo, & Rodrigues, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Muñoz, Lavega, & Serna Aires, 2015).

The data indicates that the results of this study has been the same if they had used nine emotions instead of thirteen, three positive (joy, happiness and love) and six negative (anxiety, anger, sadness, shame, rejection and also the negative) surprise. This is the first empirical evidence revision of the classification of Bisquerra (2000), representing a contribution for further studies in emotional education in the field of physical activity and sport (PE).

Domain motor action and competition: main predictors of emotional experience

It has been observed that in every family games (domains) various emotional states are raised, so it should be the first predictor to consider. The sociomotor games with the presence of adversaries originate the most intense mood of joy and values; however it is the cooperative games that raise the greatest intensity of happiness and love (Duran, Lavega, Planas, Muñoz, & Pubill, 2014). These

data enrich the contributions of studies on the experience of positive emotions (eg, Alonso Lavega, and Reche, 2012; Lavega et al, 2011;. Lavega, March et al, 2013).

The PE teacher should know that recreational experiences that pit students to a game with winners and losers originate different emotional experiences to which the result is not compared, as has already been shown in other studies (eg, Etxebeste, Del Barrio, Urdangarin, Usabiaga and Oiarbide, 2014; Lavega, Araujo et al, 2013; Lavega, Filella et al, 2013). In the same direction of evidence it has been observed that the result is the main predictor of the intensity of the most negative emotions; competitive games activate the most intense values for anxiety, anger, sadness-fear.

These findings will be key when the teacher seeks to promote different emotional experiences through the use of MG or other motor practices such as motor expression (Gelpi, Romero, Mateu, Rovira, & Lavega, 2013, Torrents, Mateu Planas, and Dinusova, 2011), self-exploration practices or motor introjection (Rovira, Lopez-Ros, Lagardera, Lavega, & March, 2013) or physical activities in nature (Parlebas, 2001).

Relationship between the type of student (according to educational level and gender) and the emotional experience

This research confirms EMIN trends identified in different groups of college students (e.g., Lavega et al, 2011; Lavega, Filella, et al, 2013) and secondary school or high school (Alonso et al, 2012). However, no work had been done that following the same methodological procedure in the formation of emotional awareness, it examined the effects of sports games EI in three different age groups. In the case of students of ESO this training in emotional education can help them acquire transferable skills and to improve their personal and social welfare (Alonso et al, 2012; Bisquerra, 2000). In relation to students or graduates in PE this learning could reverse positively on their future pupils (or customers), formal PE and non-formal, in other contexts of recreation, management or federated sport (Alonso et al., 2013; Bisquerra, & Perez, 2012; Lavega, Filella, et al, 2011;. Lavega, Araujo et al, 2013).

College students are the ones with lower EI of joy, humor and love when participating in games with opponents. They also record the most intense negative emotions of anger, sadness, fear, shame and rejection when competing values. One possible explanation, as shown by other research (Alonso et al, 2012), is because these students of PE are active participants in sports competitions and it is possible that when enemies appear, their eagerness to overcome them leads to get values lower than those registered by students of ESO, who have little experience in competitive sport, or graduates who have stopped competing or have learned to do so (Lopez-Torres, Torregrosa, & Roca, 2007).

From a gender perspective, girls experience more EMIN joy than boys when participating in cooperative games. The female, when involved in cooperative

activities, achieves greater social and emotional well-being (Conti, Collins, & Picariello, 2001, 2001; Johnson and Engelhard, 1992; Knight, & Chao, 1989). As in racing games, where men experience more values of intense anxiety and compassion than women. The cultural significance (Kemper, 1981; Hochschild, 1979) and adherence to cultural stereotypes could explain that boys respond enthusiastically to competitive situations; the footprint of the competitive practice, seems to be at the root of this behavior (Conti, et al., 2001; Knighy Chao, 1989).

CONCLUSIONS

This research provides evidence on the validity of the Bisquerra's model of emotional awareness in the context of PE, and continues to reveal the variables involved in studying the effects of sports games on the emotional experience. In light of the data we can point out some interesting conclusions:

1. The empirical evidence provided by this study establish two unequal behavior of emotions; on the one hand the positive nature of joy, love and happiness is found. In parallel negative emotions of anger, sadness and anxiety are identified. The ambiguous emotion of surprise has shown a negative orientation on this occasion.
2. The various groups of participants experience positive emotions more intensely when participating in games that require sociomotor interact with each other, whether colleagues or adversaries. Joy and humor reach maximum values when they are opponents in games (games of opposition and cooperation-opposition); while the maximum intensity of happiness and love is obtained when cooperating.
3. Competitive games with winners and losers are those that trigger more intense negative emotions.
4. The females experience intense positive emotions especially when they participate in cooperative games.
5. College students live more intensely negative emotions, in relation to other groups of different educational level.

REFERENCES

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., & Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alonso, J. L., Lavega, P., & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Callero, y J. Calleja (ed.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp.161-169). Barcelona: Paidotribo.

- Alonso, J., Gea, G., & Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Bar-On, R.; R., Maree, K., & Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Conn: Praeger Publishers.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012) *Las competencias emocionales*. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Conti, R., Collins, M. A., & Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering gender, genders segregation and gender role orientation. *Personality and individual differences*, 31(8), 1273-1289.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El rol de la sociomotricidad. *Apunts. Educació Física i Esports*, (117), 23-32.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte doi: 10.12800/ccd, 10(28)*, 5-18.
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Garrido, M. P., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 400-420.
- Gelpi, P., Romero, R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Jaqueira, A.R.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Araujo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 32, 15-32.

- Johnson, C., & Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Psychology*, 126, 385-392.
- Knight, G.P., & Chao, C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion*, 13, 125-141.
- Lavega, P. March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P., Araujo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 8(2), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Motor games and emotions. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araujo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- López-Torres, M., Torregrosa, M., & Roca, J. (2007). Características del flow, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 7(1), 25-44.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Morales, M. I. J., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., & Aires, P. (2015) Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*. 18, 178-190
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pellicer, J. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona : Inde
- Pertegal, M. A., Oliva, A., & Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Repetto, E., Pena, M., & Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionalesv (POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J., y Ubarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales en alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(1), 159-178.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., & Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(2),49-70
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

Referencias totales / Total references: 41 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 1 (2,43%)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

Duran, C. y Costes, A. (201x) Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional / Effect of Motor Games on Emotional Awareness. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. (*) pp. *. http://cdeporte.rediris.es/revista/___*

ORIGINAL

EFECTO DE LOS JUEGOS MOTORES SOBRE LA TOMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL

EFFECT OF MOTOR GAMES ON EMOTIONAL AWARENESS

Duran, C.¹ y Costes, A.²

¹ Profesora titular INEFC – Universidad de Lleida (España). Miembro grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE) cduran@inefc.es.

² Catedrático INEFC – Universidad de Lleida (España); Miembro grupo de investigación en juegos deportivos (GREJE) tcostes@inefc.es.

Agradecimientos

Los autores mostramos el agradecimiento al apoyo recibido por el Gobierno de España (Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación) al proyecto Perspectiva de género en las emociones suscitadas por: los Juegos deportivos psicomotores y de cooperación. [Código DEP2010-21626-C03-01]; los juegos deportivos de oposición [Código DEP2010-21626-C03-01]; y los juegos deportivos de cooperación-oposición [Código DEP2010-21626-C03-01]; También manifestamos el agradecimiento al apoyo obtenido por el Gobierno de Cataluña al proyecto Juegos Deportivos y emociones (AGAUR-INEFC) [Código 2009SGR1404; VCP/3346/2009]. Igualmente queremos agradecer el apoyo técnico e informático recibido por el Sr. D. Óscar Farrus del servicio informático del INEFC-Lleida en el registro y procesamiento de los datos y a la Sra. Esther Isern por su colaboración en la traducción del resumen.

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other pedagogical specialities (Physical Education and Sport). **Clasificación Consejo de Europa / Council of Europe classification:** 4. Educación Física y deporte comparado / Physical Education and sport compared

Recibido 26 de febrero de 2016 **Received** February 26, 2016

Aceptado 2 de junio de 2016 **Accepted** June 2, 2016

RESUMEN

En esta investigación se estudió la toma de conciencia de trece emociones positivas, negativas y ambiguas con alumnado de diferentes niveles educativos a través de juegos de cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) con y sin competición. Además se revisó el modelo de clasificación de las emociones elaborado por Bisquerra. Participaron alumnos de ESO, universitario y graduados. Los datos se registraron mediante el cuestionario GES (games and emotionscale) y se

analizaron mediante árboles de clasificación. Los resultados identificaron únicamente dos grupos de emociones: positivas y negativas. Las emociones positivas de alegría y humor alcanzaron los valores más intensos en los juegos con adversarios; mientras que la felicidad y el amor fueron más intensos en los juegos cooperativos y sobre todo en mujeres. Las emociones negativas fueron más intensas en juegos con competición y con alumnos universitarios.

PALABRAS CLAVE: Conciencia emocional, Competencias emocionales, Teoría acción motriz, Juego motor, Género.

ABSTRACT

In this research, the awareness of thirteen positive, negative and ambiguous emotions were studied with students of different educational levels through games belonging to four domains of motor action (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation/opposition) with and without competition. In addition, the classification model of emotions proposed by Bisquerra was revised. ESO students, university students and graduates took part in it. Data was recorded using the games and emotions scales questionnaire GES and was analysed by means of classification trees. Results identified only two groups of emotions: positive and negative. The positive emotions of joy and humour reached the highest values in the games with opponents; whereas happiness and love were more intense in cooperative games, especially with women. Negative emotions were stronger in competition games and with university students.

KEYWORDS: Emotional Awareness, Emotional Competencies, Motor Action Theory, Motor Game, Gender.

INTRODUCCIÓN

Educación física e inteligencia emocional a través del juego motor

Entre los diferentes recursos pedagógicos de los que se puede servir la Educación Física (EF), el juego motor (JM) ejerce un importante papel para el desarrollo de las distintas competencias educativas (Lavega, Araujo y Jaqueira, 2013). El JM corresponde a aquella situación motriz codificada, con o sin enfrentamiento motor, denominada juego o deporte por las instancias sociales. Cada JM se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna y que regula las relaciones que se establecen entre los participantes, dando lugar a los diferentes dominios de la acción motriz (Parlebas, 2001). Atendiendo al tipo de interacción motriz entre los participantes se identifican dos grandes familias (dominios) de juegos motores: los juegos psicomotores en los que no existe interacción motriz (e.g., salto de longitud, carrera corta distancia en calles separadas); y los juegos sociomotores donde puede existir interacción motriz de cooperación (e.g., juegos bailados, construcción torres humanas), de oposición (e.g., juegos de lucha, uno contra uno en un juego con raqueta); o de cooperación-oposición (e.g. juegos por equipos).). Estos distintos grupos de

juegos se pueden realizar con presencia de competición, en los que al final se sabe quién ha ganado o perdido, o sin competición, en los que no existe un sistema de puntuación (Alonso, Gea y Yuste, 2013), introduciendo la competición.

El aula de EF es un espacio en donde se puede y se debe abordar la educación de las emociones (Pellicer, 2011), siendo el JM un poderoso instrumento para ello. El JM desencadena experiencias motrices que son al mismo tiempo vivencias emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013), que pueden contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional (IE). La experiencia lúdica desencadena en los jugadores reacciones emocionales fundamentalmente de signo positivo (Lavega, Mateu, Lagardera y Filella, 2010), pudiéndose relacionar dicha reacción con las características particulares de la práctica realizada y con la tipología de los practicantes (Lavega et al., 2013). El estado emocional de signo positivo, provocada por el JM, conduce al jugador hacia un estado de bienestar o de salud integral (Martins, Ramalho y Morin, 2010).

La educación emocional debe ser abordada desde las primeras etapas educativas (Agulló, Filella, Soldevila y Ribes, 2011; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002; Ribes, Bisquerra, Agulló, Filella y Soldevila, 2005) y debe seguir en la adolescencia y en la edad adulta, dado que carecer de las habilidades que proporciona la IE genera problemas dentro y fuera del aula a los estudiantes de cualquier edad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Sáez de Ocáriz, Lavega, 2015). Del mismo modo, se muestra como fundamental en la formación de los futuros docentes (Bisquerra, 2005; Bisquerra y Pérez, 2012), dado que serán ellos los que transmitan estos contenidos a su alumnado.

Paralelamente la educación emocional constituye un tema clave para favorecer la igualdad de oportunidades en ambos géneros. Estudios anteriores han desvelado que el género masculino y femenino manifiestan reacciones emocionales desiguales en función del tipo de juego motor. Las chicas suelen mostrar vivencias de emociones negativas más intensas ante presencia de competición, mientras las chicas la intensidad es superior cuando los juegos son cooperativos (Lavega, March et al., 2013; Lavega, Araujo et al., 2013; Lavega, Filella et al., 2013; Lavega et al., 2014)

El modelo de competencias emocionales de Bisquerra

El sistema educativo actual considera la importancia de las competencias emocionales (Repetto, Pena, Mudarra y Ubarri, 2007; Repetto, Pena y Lozano, 2007), reconociendo la relación existente entre la capacidad intelectual y las habilidades relacionadas con la gestión de las emociones. En este sentido se encaminan también los trabajos de Rafael Bisquerra y su grupo de investigación de orientación psicopedagógica (GROP), centrados en el estudio de dichas competencias.

Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003, p. 22).

Bisquerra hace una aproximación educativa hacia el concepto de IE (Bisquerra y Pérez, 2012), centrándose en el aprendizaje de las emociones y siendo el autor de referencia de los diferentes planes de innovación en educación emocional de los currículos españoles (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Garrido, Repetto y Talavera, 2008; Morales y López-Zafra, 2009; Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Propone educar las competencias emocionales y diseña un modelo de intervención educativa basado en cinco bloques competenciales: *Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia social, Habilidades de vida y bienestar* (Bisquerra, 2009, pp.148-151).

La toma de conciencia emocional se define como la *Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado* (Bisquerra, 2003, p. 23). Esta competencia se desarrolla en tres estadios. El primero de ellos hace referencia a la capacidad de percibir e identificar sentimientos y emociones. La segunda se refiere a la capacidad de dar nombre a las emociones adquiriendo un vocabulario emocional. La tercera desarrolla la capacidad de comprender e implicarse en las emociones de los demás (empatía). La primera competencia emocional que apunta Bisquerra es muy similar a la de otros modelos (Bar-On, Maree, y Elias, 2007; Goleman, 1997; Salovey y Mayer, 1990).

Bisquerra (2000), clasifica las emociones según si aportan bienestar o malestar a los objetivos que busca la persona, organizándose en un continuo entre lo positivo y lo negativo extraída de los trabajos de Lazarus (1991). Identifica 13 emociones diferentes y las organiza en 3 grupos: las positivas que desencadenan sensaciones de bienestar subjetivo y se concretan en alegría, humor, amor y felicidad. Las emociones negativas son aquellas que desencadenan sensaciones que alejan a la persona del bienestar subjetivo y se concretan en ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza. Puede darse el caso de que se generen emociones que suscitan sensaciones positivas o negativas en función de las circunstancias. En este caso se habla de emociones ambiguas (o neutras) y se concretan en sorpresa, esperanza y compasión.

Quando educamos emocionalmente durante las clases de EF, ¿Es posible que el alumnado mientras juega tome conciencia de sus propias emociones? ¿Esta toma de consciencia emocional va a ser diferente en los chicos que en las chicas? ¿Durante el juego se dan las emociones positivas, negativas y ambiguas que Bisquerra describe?

En la investigación que presentamos se ha seguido el modelo de educación de competencias emocionales de Bisquerra (2003) y el GROPE, centrando la atención en el estudio de la primera fase correspondiente a la toma de conciencia emocional.

Se plantearon dos objetivos:

- a) Examinar si el comportamiento de las 13 emociones durante el juego responde al modelo teórico que propone Bisquerra (2000) cuando las clasifica en emociones positivas, negativas y ambiguas.
- b) Estudiar los efectos que producen distintas familias de juegos motores con y sin competición y las variables tipo de alumno y género sobre la intensidad en las 13 emociones descritas por Bisquerra (2000).

MATERIAL Y MÉTODO

Esta investigación correspondió a un estudio cuasi-experimental, ya que la muestra no fue probabilística sino intencional; las personas participantes eran estudiantes de centros de educación secundaria, educación superior y graduados universitarios.

Participantes

En este estudio intervinieron 1091 participantes, 600 (55%) hombres y 491 (45%) mujeres (rango de edad de 11-41 años; $M_{edad} = 19,59$ años, $DT = 5,21$). Los datos del estudio procedieron de tres grupos de edad diferentes:

- a) Estudiantes de secundaria. La selección de la muestra se basó en criterios (Goetz y Lecompte, 1988) determinados de antemano en función de los atributos que debía tener el grupo. Fueron seleccionados grupos de alumnos cuyos profesores participaron en formaciones sobre educación física emocional que el equipo investigador impartió en las facultades de CCAFYD. Intervinieron 220 estudiantes de ESO y Bachillerato, 101 hombres y 119 mujeres, rango de edad de 12 -18 años; $M_{edad} = 13,11$ años, $DT = 1,47$), de siete centros educativos Cataluña (IES Marius Torres-Lleida, Flix-Tarragona, Verdaguer-Barcelona, Narcís Monturiol-Figueras-Girona) y Valencia (IES Victoria Kent y Betula Alba-Elche).
- b) Estudiantes universitarios: Alumnos de primer curso, del grado de CCAFYD, de una asignatura impartida por los miembros del equipo investigador. Participaron 798 estudiantes de las universidades de Barcelona, Universidad Católica de Murcia, Gales (sede en Málaga), Lleida, y País Vasco (sede Vitoria), 472 hombres y 326 mujeres, (rango de edad de 17-44 años; $M_{edad} = 20,32$ años, $DT = 3,53$).
- c) Graduados: En este estudio participaron un total de 73 graduados en CCAFYD, 27 hombres y 46 mujeres, (rango de edad de 21-41 años; $M_{edad} = 32,6$ años, $DT = 7,99$), asistentes a un curso de formación permanente sobre educación física emocional a través de juegos deportivos; este curso se impartió en diferentes sedes de Cataluña (La Seu de Urgell) y Valencia (Elche).

Todos los participantes dieron su consentimiento para participar voluntariamente en este estudio que fue aprobado por el comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento y Procedimientos

Antes de iniciar esta experiencia formativa, todos los alumnos de secundaria, universitarios y graduados recibieron una misma formación teórico-práctica (dos sesiones de 1,5 horas) sobre el significado, clasificación y rol de las emociones en la EF, así como al uso del instrumento de registro. Todos los alumnos participaron en ocho juegos deportivos. El profesor explicó el juego e invitó a los alumnos a participar. Para asegurar la unidad de criterios, se registraron con fotografías y vídeo los juegos. Esta información fue facilitada al resto de los profesores que intervinieron en la experiencia.

En cada sesión se realizaron cuatro juegos motores, dos de cada uno de los dominios de la acción motriz. Un juego de cada uno de los dominios fue competitivo.

- 1) Psicomotor-Competitivo. Tira, contacta y gana. Los jugadores se colocan por parejas uno frente a otro, dejando un objeto en el suelo entre ambos. Cada jugador lanza la bola con la intención de golpear el objeto, obteniéndose un punto cada vez que se consigue.
- 2) Psicomotor-No competitivo. Conoce tu vientre. Cada jugador recorre con una bola su vientre, explorando las diferentes zonas de esta parte del cuerpo.
- 3) Cooperación Competitivo. Pasa y gana. Cada equipo se coloca en círculo. Los jugadores deben pasarse entre sí diversas pelotas al mismo tiempo. Gana el equipo que es capaz de realizar mayor número de pases.
- 4) Cooperación-No competitivo. Cadenas posteriores. Por parejas, un jugador masajea la espalda del compañero presionando suavemente con una pelota.
- 5) Oposición-Competitivo. Pelota ganadora (simples). Dos jugadores se sitúan a ambos lados de una red e intentan que la pelota golpee dos veces en el campo del rival. Cada vez que el adversario no puede devolver la pelota se obtiene un punto.
- 6) Oposición-No competitivo. Perseguir imitando. Uno de los participantes se desplaza por la pista libremente llevando una pelota de tenis, persiguiendo a sus compañeros. El resto de jugadores, también con una pelota de tenis, deben imitar sus desplazamientos. Cuando se captura a un jugador se intercambian los papeles.

- 7) Cooperación-Oposición Competitivo. Pelota ganadora (equipos). Las reglas son las mismas que la pelota ganadora (simples), pero en este caso cada equipo está formado por dos jugadores.
- 8) Cooperación/Oposición-No competitivo. Pelota sentada. Juego paradójico en el que los jugadores pueden pasar la pelota a cualquier jugador mediante un rebote en el suelo (acción de cooperación) o directamente por el aire (acción de oposición). El jugador que recibe el balón con rebote sigue vivo, pero si recibe un pase aéreo queda capturado y debe sentarse. Los capturados se salvan si interceptan la pelota y la pasan a otro jugador que también esté capturado. Todos los jugadores deciden libremente cooperar u oponerse.

Para la identificación de la intensidad emocional experimentada en cada juego se empleó la escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega, March y Filella (2013). Al finalizar un juego, los alumnos anotaban en su cuestionario personal el nivel de intensidad (de 0 a 10) que habían experimentado en cada una de las trece emociones. Cero significaba que no había sentido esa emoción y diez que se había vivido con máxima intensidad.

Análisis de los datos

Se estudió la normalidad de los datos a través del test Kolmogorov-Smirnov; los datos fueron no-paramétricos al observarse una distribución muy asimétrica de las intensidades. Para analizar los datos se aplicó la técnica de árboles de clasificación desarrollados por Morgan y Sonquist (1963); se trata de una técnica de análisis de segmentación no paramétrica (*distribution free procedure*) con una finalidad exploratoria. Se generó un árbol de clasificación CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado) con el fin de permitir particiones de más de dos ramas, en las que una de las principales variables tenía tres categorías. Se empleó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0. Se aplicó un sistema validación cruzada del sistema y se prolongó hasta considerar 50 sujetos como número mínimo de casos en los nodos terminales y 100 sujetos en los nodos filiales. Otras características fueron: control de tamaño del árbol (tamaño mínimo de nodo tamaño de divisiones: 10; niveles máximos de árbol: 3); método de validación (10 veces validación cruzada), divisiones iniciales (no establecido), probabilidades a priori para la variable "categorías" de destino (uso de la distribución de frecuencias en el conjunto de datos), costes de clasificación errónea (unitaria para todas las categorías), y manipulación de datos perdidos (uso de factores predictivos sustitutos).

La variable dependiente, es decir, la intensidad emocional (InEm) (rango 0-10), fue recodificada en cuatro categorías con el fin de obtener frecuencias similares: 0 - 0.99 (29%), 1 a 2.99 (24.5%), 3 a 4.99 (17.4%) y 10.05 (28.6%). En el procedimiento CHAID se eligieron cinco factores predictivos (variables independientes): dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); resultado del juego (victoria, derrota y juego sin victoria); tipo de emoción (amor, humor, felicidad, amor, esperanza, sorpresa,

compasión, ansiedad, ira, tristeza, miedo, vergüenza y rechazo); género (femenino y masculino) y tipo de alumno (estudiante ESO, estudiante universitario y graduado).

RESULTADOS

La técnica de segmentación jerárquica analizó 88.495 observaciones y originó un árbol de clasificación con 92 nodos, de los cuales 57 correspondieron a nodos terminales; y analizó las trece emociones, agrupándolas en dos grandes grupos: positivas y negativas, asociadas a diferentes tipos de variables predictivas. Las emociones ambiguas se comportaron como las emociones negativas.

Variables predictivas para las emociones positivas

El árbol de clasificación estableció el dominio de acción motriz como principal factor predictivo de la intensidad emocional (InEm) de las cuatro emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad). Atendiendo a la InEm que originaron los cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) se identificaron dos patrones de comportamiento emocional; el primero correspondiente a la alegría y el humor y el segundo referido a la felicidad y el amor.

Dada la dificultad de representar los 91 nodos del árbol de clasificación se muestran en forma de tabla los resultados de las distintas variables predictivas para las 13 emociones y posteriormente se incluyen figuras del árbol referidas a distintos tipos de emociones. En la tabla 1 se muestran los datos siguiendo un orden de intensidad emocional (InEm) descendente.

Tabla 1: Identificación de las variables predictivas de la intensidad de las emociones positivas

PRIMER NIVEL (1ª VARIABLE PREDICTIVA)	SEGUNDO NIVEL (2ª VARIABLE PREDICTIVA)	Nodos 11- 22. Segundo Nivel Del Árbol	TERCER NIVEL (3ª VARIABLE PREDICTIVA)	Nodos Tercer Nivel Del Árbol
ALEGRÍA Nodo 1 (M = 6,48; DT = 2,97)	DOMINIO (p = 0.005 ; F = 174,074; gl1 = 3; gl2 = 6816)	Oposición Nodo 12 (M = 7,12, DT = 2,49; n = 1716)	ALUMNO (p = 0.005 ; F = 16,294; gl2 = 1; gl2 = 1713)	Graduado Nodo 39 (M = 7,94, DT = 1,88; n = 142) ESO Nodo 37 (M = 7,46, DT = 2,67; n = 405) Universitario Nodo 38 (M = 6,9, DT = 2,46; n = 1169)
		Cooperación-oposición Nodo 13 (M = 6,93, DT = 2,93; n = 1655)	TIPO ALUMNO (p = 0.005 ; F = 58,522 gl1 = 1; gl2 = 1653)	ESO /Graduado Nodo 40 (M = 7,7, DT = 2,6; n = 547) Universitario Nodo 41 (M = 6,55, DT = 3,00; n = 1108)
		Cooperación Nodo 11 (M = 6,73, DT = 2,81; n = 1784)	GENERO (p = 0.005 ; F = 13,727 gl1 = 1; gl2 = 1782)	Femenino Nodo 35 (M = 7,00, DT = 2,77; n = 800) Masculino Nodo 36 (M = 6,51, DT = 2,83; n = 984)
		Psicomotor Nodo 14 (M = 5,11, DT = 3,19; n = 1665)	RESULTADO (p = 0.005 ; F = 189,757 gl1 = 1; gl2 = 1663)	Con Competición Nodo 42 (M = 6,25, DT = 2,83; n = 754) Sin Competición Nodo 43 (M = 4,16, DT = 3,15; n = 911)

HUMOR Nodo 2 (M=6,04; DT=3,16)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = g/1 = 3$; $g/2 = 6811$)	Oposición Nodo 16 (M = 6,92, DT = 2,6; n = 1713)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 25,303$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1711$)	Sin Competición Nodo 47 (M = 7,02, DT = 2,38; n = 940)
		Cooperación-oposición Nodo 17 (M = 6,72, DT = 2,8; n = 1655)	TIPO ALUMNO ($p = 0.005$; $F = 31,879$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1653$)	Con Competición Nodo 46 (M = 6,58, DT = 2,78; n = 773)
		Cooperación Nodo 15 (M = 6,01, DT = 3,25; n = 1782)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 130,654$ $g/1 = 1$; $g/2 = 7180$)	ESO /Graduado Nodo 48 (M = 7,26, DT = 2,93; n = 548)
		Psicomotor Nodo 18 (M = 4,49, DT = 3,35; n = 1665)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 322,766$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1663$)	Universitario Nodo 49 (M = 6,45, DT = 2,67; n = 1107)
				Con Competición Nodo 44 (M = 6,89, DT = 2,76; n = 856)
				Sin Competición Nodo 45 (M = 5,19, DT = 3,44; n = 926)
				Con Competición Nodo 50 (M = 5,98, DT = 2,8; n = 755)
				Sin Competición Nodo 51 (M = 3,26, DT = 3,27; n = 910)
FELICIDAD Nodo 4 (M=6,16; DT = 3,10)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = 179,453$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6812$)	Cooperación Nodo 21 (M = 7,00, DT = 3,03; n = 1783)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 334,598$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1781$)	Sin Competición Nodo 58 (M = 8,16, DT = 2,36; n = 928)
		Oposición// Cooperación-oposición //Psicomotor Nodo 22 (M = 5,87, DT = 3,08; n = 5031)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 27,815$ $g/1 = 1$; $g/2 = 5029$)	Con Competición Nodo 57 (M = 5,74, DT = 3,18; n = 855)
				Sin Competición Nodo 60 (M = 8,16, DT = 2,36; n = 928)
AMOR Nodo 3 (M=3,74; DT = 3,326)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = 190,382$ $g/1 = 1$; $g/2 = 6807$)	Cooperación Nodo 19 (M = 4,66, DT = 3,52; n = 1783)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 187,638$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1781$)	Con Competición Nodo 59 (M = 5,62, DT = 3,19; n = 2325)
		Oposición// Cooperación-oposición //Psicomotor Nodo 20 (M = 3,41, DT = 3,19; n = 5026)	TIPO ALUMNO ($p = 0.005$; $F = 14,994$ $g/1 = 2$; $g/2 = 5023$)	Sin Competición Nodo 53 (M = 5,7, DT = 3,53; n = 927)
				Con Competición Nodo 52 (M = 5,2, DT = 3,14; n = 856)
				Graduado Nodo 56 (M = 4,14, DT = 3,26; n = 421)
				ESO Nodo 54 (M = 3,52, DT = 3,52; n = 1186)
				Universitario Nodo 55 (M = 3,28, DT = 3,03; n = 3419)

En el primer patrón (alegría y humor) se encontraron diferencias significativas ($p < .001$) entre los cuatro dominios (nodos 11, 12, 13 y 14). En ambas emociones del primer patrón, los valores más intensos se originaron en dominios con presencia de adversario: juegos de oposición (nodos 12, 16) y de cooperación-oposición (nodos 13 y 17); las InEm más bajas se activaron en el dominio psicomotor (nodos 14 y 18). En cambio en el segundo patrón (felicidad y amor) los valores más intensos se suscitaron en juegos cooperativos (nodos 19 y 21); Estas dos emociones tuvieron un comportamiento similar ($p > ,05$) en el resto de dominios de acción motriz, en los que la InEm de felicidad y amor fue inferior a la originada por la cooperación (nodos 20 y 22).

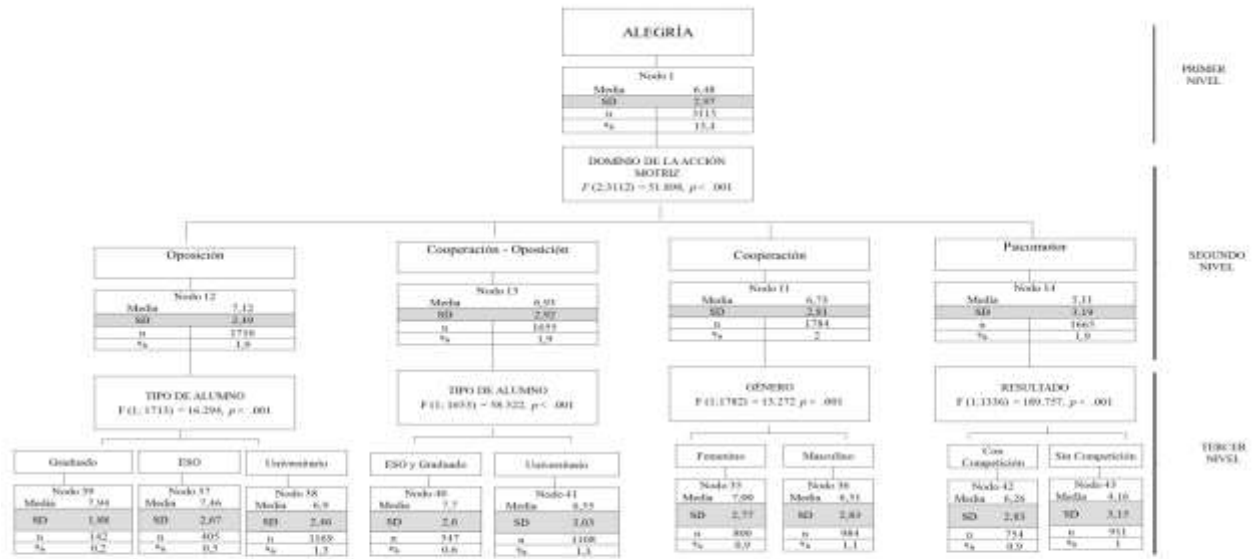
Al estudiar el segundo factor predictivo de la InEm positiva el resultado fue la variable explicativa que apareció en más ocasiones (7), seguida del tipo de alumno (4) y del género (1). En relación al resultado, en cuatro ocasiones los valores fueron más intensos cuando no existió competición: a) humor en oposición; b) felicidad en cooperación, c) felicidad en el resto de dominios (psicomotor, oposición y cooperación-oposición), y d) amor en cooperación. En

otras tres ocasiones la InEm fue superior con presencia de competición: a) alegría en psicomotor; b) humor en cooperación; y c) humor en psicomotor.

En relación a la muestra, los universitarios obtuvieron los valores más bajos de IE: a) alegría en oposición; b) alegría en cooperación-oposición; humor en cooperación-oposición; y d) amor en psicomotor, oposición, cooperación-oposición. Los más altos para esas emociones correspondieron a los graduados: a) alegría en oposición; y b) amor en psicomotor, oposición, cooperación-oposición. En el resto de casos los graduados compartieron los valores más altos con los alumnos de ESO: a) alegría en cooperación-oposición; y b) humor en cooperación-oposición.

En relación al género, solo apareció como segundo factor predictivo de la alegría en los juegos cooperativos observándose que las mujeres alcanzaron valores más intensos que los hombres.

Gráfico 1: Árbol de las variables predictivas de la intensidad emocional de la alegría (ejemplo del comportamiento de las emociones positivas)



Variables predictivas para las emociones negativas

El árbol de clasificación estableció el resultado (con y sin competición) y el género (masculino y femenino) como primer factor predictivo de la InEm de las seis emociones negativas. Se han incluido las emociones ambiguas de esperanza, sorpresa y compasión, al comportarse igual que las negativas.

Atendiendo a la InEm que originaron estas dos variables predictivas, se identificaron dos patrones; el primero correspondiente a las emociones: esperanza, sorpresa, compasión, ansiedad, ira, tristeza, miedo y vergüenza; y el segundo al rechazo.

Tabla 2: Identificación de las variables predictivas de la intensidad de las emociones negativas

PRIMER NIVEL (1ª VARIABLE PREDICTIVA)	SEGUNDO NIVEL (2ª VARIABLE PREDICTIVA)	Nodos 11- 22 Segundo Nivel Del Árbol	TERCER NIVEL (3ª VARIABLE PREDICTIVA)	Nodos Tercer Nivel Del Árbol
ESPERANZA SORPRESA Nodo (M = 3,53; DT = 3,42)	RESULTADO (p = 0.005; F = 342,885; g/1 = 1; g/2 = 3614)	Con Competición Nodo 33 (M = 4,11, DT = 3,44; n = 6360)	EMOCION (p = 0.005; F = ; g/1 = 1; g/2 =)	Esperanza Nodo 87 (M = 4,38, DT = 3,47; n = 3179)
		Sin Competición Nodo 34 (M = 3,03, DT = 3,33; n = 7256)	DOMINIO (p = 0.005; F = 147,596; g/1 = 2; g/2 = 7253)	Sorpresa Nodo 88 (M = 3,83, DT = 3,39; n = 3181)
				Oposición// Cooperación-oposición Nodo 90 (M = 3,66, DT = 3,32; n = 3589)
				Cooperación Nodo 89 (M = 2,71, DT = 3,40; n = 1854)
Psicomotor. Nodo 91 (M = 2,11, DT = 3; n = 1858)				
ANSIEDAD COMPASIÓN Nodo 7 (M = 1,8; DT = 2,77)	RESULTADO (p = 0.005; F = 187,970; g/1 = 1; g/2 = 13599)	Con Competición Nodo 27 (M = 2,15, DT = 2,93; n = 6349)	GENERO (p = 0.005; F = 48,903; g/1 = 1; g/2 = 6347)	Masculino Nodo 73 (M = 2,38, DT = 2,99; n = 3491)
		Sin Competición Nodo 28 (M = 1,5, DT = 2,58; n = 7252)	DOMINIO (p = 0.005; F = 104,592; g/1 = 2; g/2 = 7249)	Femenino Nodo 72 (M = 1,86, DT = 2,82; n = 2858)
				Cooperación/Oposición Nodo 76 (M = 2,03, DT = 2,64; n = 1876)
				Oposición Nodo 75 (M = 1,83, DT = 2,63; n = 1876)
				Cooperación /Psicomotor Nodo 74 (M = 1,07, DT = 2,39; n = 3671)
IRA Nodo 5 (M = 1,49; DT = 2,58)	RESULTADO (p = 0.005; F = 343,322; g/1 = 1; g/2 = 6804)	Con Competición Nodo 23 (M = 2,1, DT = 2,94; n = 3175)	TIPO ALUMNO (p = 0.005; F = 66,593; g/1 = 2; g/2 = 3172)	Universitario Nodo 62 (M = 2,5, DT = 3,003; n = 2079)
		Sin Competición Nodo 24 (M = 0,97, DT 2,09= ; n = 3631)	DOMINIO (p = 0.005; F = 179,337; g/1 = 2; g/2 = 3628)	ESO Nodo 61 (M = 1,5, DT = 2,85; n = 818)
				Graduado Nodo 63 (M = 0,8, DT = 1,83; n = 278)
				Cooperación-oposición Nodo 66 (M = 0,36, DT = 1,4; n = 184)
				Oposición Nodo 65 (M = 1,39, DT = 2,39; n = 938)
Cooperación //Psicomotor Nodo 64 (M = 1,79, DT = 2,52; n = 855)				
TRISTEZA Nodo 8 (M = 1,14; DT = 2,27)	RESULTADO (p = 0.005; F = 449,263; g/1 = 1; g/2 = 6801)	Con Competición Nodo 29 (M = 1,75, DT = 2,727; n = 3174)	TIPO ALUMNO (p = 0.005; F = 52,609; g/1 = 2; g/2 = 3171)	Universitario Nodo 78 (M = 2,08, DT = 2,83; n = 2079)
		Sin Competición Nodo 30 (M = 0,61, DT = 1,61; n = 3629)	DOMINIO (p = 0.005; F = 32,201; g/1 = 2; g/2 = 3626)	Graduado Nodo 79 (M = 1,59, DT = 2,62; n = 208)
				ESO Nodo 77 (M = 0,95, DT = 2,29; n = 815)
				Cooperación-oposición Nodo 82 (M = 0,92, DT = 1,84; n = 854)
				Oposición/ Psicomotor Nodo 81 (M = 0,62, DT = 1,63; n = 1848)
Cooperación Nodo 80 (M = 0,32, DT = 1,25; n = 927)				

MIEDO VERGÜENZA Nodo 6 (M = 0,74; DT = 1,79)	RESULTADO (p = 0.005; F = 60,448; g/1 = 1; g/2 = 13602)	Con Competición Nodo 25 (M = 0,87, DT = 1,93; n = 6346)	TIPO ALUMNO (p = 0.005; F = 47,712; g/1 = 2; g/2 = 6343)	Universitario Nodo 68 (M = 1,03, DT = 2,03; n = 4159)
				ESO Nodo 67 (M = 0,63, DT = 1,83; n = 1629)
				Graduado Nodo 69 (M = 0,36, DT = 1,12; n = 558)
		Sin Competición Nodo 26 (M = 0,63, DT = 1,66; n = 7258)	DOMINIO (p = .005; F = 82,118; g/1 = 1; g/2 = 7256)	Oposición/Cooperación-oposición Nodo 71 (M = 0.81, DT = 1,77; n = 3584)
RECHAZO Nodo 9 (M = 0,53; DT = 1,60)	GENERO (p = 0.005; F = 94,654; g/1 = 1; g/2 = 6805)	Masculino Nodo 32 (M = 0,7, DT = 1,80; n = 3785)	RESULTADO O (p = .005; F = 45,394; g/1 = 1; g/2 = 3783)	Con Competición Nodo 85 (M = 0,91, DT = 2,06; n = 1746)
				Sin Competición Nodo 86 (M = 0,52, DT = 1,53; n = 2039)
		Femenino Nodo 31 (M = 0,32, DT = 1,28; n = 3022)	TIPO ALUMNO (p = .005; F = 15,527; g/1 = 1; g/2 = 3020)	Universitario / ESO Nodo 83 (M = 0,36, DT = 1,33; n = 2673)
				Graduado Nodo 84 (M = 0,07, DT = 0,65; n = 349)

No se encontraron diferencias significativas ($p > ,050$) entre la ansiedad y la compasión (nodo 7) ni entre la esperanza y la sorpresa (nodo 10). El árbol agrupó el miedo y la vergüenza (nodo 6; $p > ,050$).

Las nueve emociones negativas tuvieron el resultado como principal factor predictivo; los juegos competitivos activaron mayor InEm negativa que los juegos sin competición. La variable predictiva de la InEm del rechazo fue el género; los chicos alcanzaron valores más intensos ($p < ,050$) que las chicas.

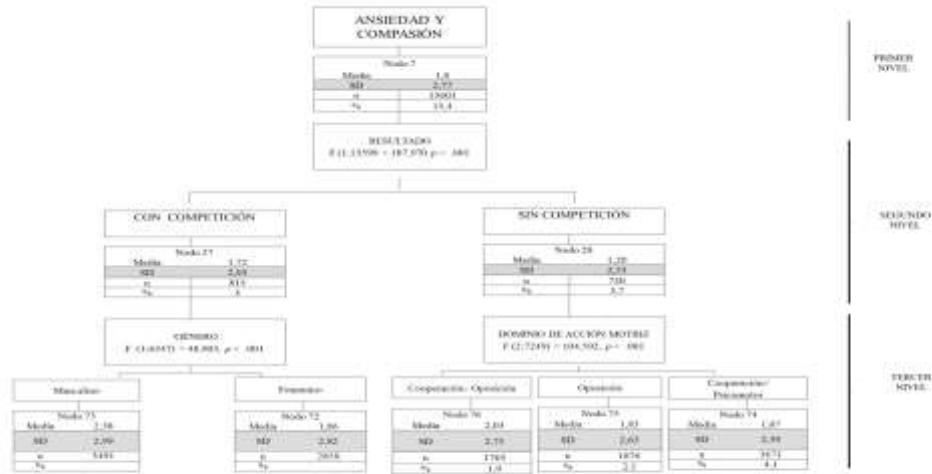
Como segunda variable predictiva de la InEm negativa, ordenadas de mayor a menor presencia en el árbol se mostró: a) el dominio (5 veces) asociado a juegos sin competición, b) el tipo de alumno (4 veces) unido a los juegos con competición, c) el resultado (1 vez) vinculado al género masculino y c) el género (1 vez) referido a los juegos con competición.

En relación al dominio la menor InEm se produjo en juegos sin adversario (en el dominio psicomotor: esperanza-sorpresa; en el dominio cooperativo: tristeza) y en los dominios psicomotor-cooperación indistintamente: ansiedad-compasión, ira, miedo-vergüenza). La InEm más elevada se originó en los dominios con adversarios (en cooperación-oposición: ansiedad-compasión, ira, tristeza; y en oposición o cooperación-oposición indistintamente: esperanza-sorpresa, miedo-vergüenza).

En los graduados, se registraron valores inferiores en tres de las cuatro emociones: ira, miedo-vergüenza; y con estudiantes de ESO la tristeza. Los valores más intensos los activaron los alumnos universitarios en ira, tristeza, miedo-vergüenza. En el caso del rechazo compartieron valores con el alumnado de ESO.

En relación al género, los chicos registraron valores más intensos de ansiedad-compasión que las chicas.

Gráfico 2: Árbol de las variables predictivas de la intensidad emocional de la ansiedad y la compasión (ejemplo del comportamiento de las emociones ambiguas)



DISCUSIÓN

Este estudio se propuso investigar la toma de conciencia emocional en tres colectivos de alumnos tras participar en diferentes clases de juegos motores (dominios de acción motriz, con y sin competición), con el propósito de examinar la clasificación de las emociones propuesta por Bisquerra (2000) y desvelar las principales variables predictivas de esa vivencia emocional.

Revisión de la clasificación de las emociones de Bisquerra

El primer hallazgo de esta investigación confirma que las trece emociones han sido identificadas por los participantes y que, a diferencia del modelo de Bisquerra (2000; 2003), se comportan de manera desigual. Los datos evidencian la presencia de dos grandes grupos de emociones: positivas y negativas, confirmando anteriores hallazgos (Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015). En este estudio las emociones de sorpresa y compasión han tenido una orientación negativa, lo que no significa que en otras ocasiones u experiencias no hubieran podido tener un carácter positivo dada su naturaleza ambigua.

Se observan diferencias significativas entre la intensidad emocional (InEm) de alegría, humor, amor y felicidad. El análisis pormenorizado identifica dos subgrupos representados por: alegría-humor y felicidad-amor, tal como se observó en Lavega, March, et al. (2013). En cada una de estas dos subcategorías la InEm se explica a través de diferentes variables predictivas.

En relación a las emociones negativas, el análisis pormenorizado de cada una de las InEm distingue dos subcategorías; el rechazo, cuyos valores de InEm son los menores en esta investigación (que tiene en el género la principal

variable predictiva) y el resto de emociones negativas (en las que la principal variable explicativa es el resultado). Todo ello confirma la relación existente entre la competición y la vivencia emocional de signo negativo, tal y como se ha visto en otros estudios anteriores (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira, y Araújo, 2014; Muñoz, Lavega, Serna y Aires, 2015) .

Los datos nos indican que los resultados de este estudio hubiesen sido los mismos si se hubiesen empleado nueve emociones en lugar de trece, tres positivas (alegría, felicidad y amor) y seis negativas (ansiedad, ira, tristeza, vergüenza, rechazo y también la sorpresa negativa). Esta es la primera revisión con evidencias empíricas de la clasificación de Bisquerra (2000), lo que supone una aportación para posteriores estudios en educación emocional en el ámbito de la actividad física y el deporte (CCAFyD).

Dominio de acción motriz y competición: principales variables predictivas de la vivencia emocional

Se ha observado que cada familia de juegos (dominios) suscita distintos estados emocionales, por lo que debería ser la primera variable predictiva a considerar. Los juegos sociomotores con presencia de adversarios originan los valores más intensos de alegría y humor; sin embargo son los juegos cooperativos los que suscitan la mayor intensidad de felicidad y amor (Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill, 2014). Estos datos enriquecen las aportaciones de estudios sobre la vivencia de emociones positivas (e.g., Alonso, Lavega, y Reche, 2012; Lavega et al., 2011; Lavega, March et al., 2013).

El profesor de EF debería saber que las experiencias lúdicas que enfrentan a los alumnos a un juego con ganadores y perdedores originan vivencias emocionales distintas a las que no se compara el resultado, tal y como ya se ha mostrado en otros estudios (e.g., Etxebeste, Del Barrio, Urdangarín, Usabiaga y Oiarbide, 2014; Lavega, Araujo et al., 2013; Lavega, Filella et al., 2013). En esa misma dirección de evidencias se ha observado que el resultado es la principal variable predictora de la intensidad de la mayoría de las emociones negativas; los juegos competitivos activan los valores más intensos de ansiedad, ira, tristeza-miedo.

Estos hallazgos serán clave cuando el profesor pretenda promover diferentes vivencias emocionales a través del uso de JM o de otro tipo de prácticas motrices, como la expresión motriz (Gelpi, Romero, Mateu, Rovira, y Lavega, 2013; Torrents, Mateu, Planas, y Dinusova, 2011), las prácticas de autoexploración o de introyección motriz (Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega, y March, 2013) o las actividades físicas en la naturaleza (Parlebas, 2001).

Relación entre el Tipo de Alumno (según nivel formativo y género) y la vivencia emocional

La presente investigación confirma tendencias de InEm identificadas en distintos grupos de estudiantes universitarios (e.g., Lavega et al., 2011; Lavega, Filella, et al., 2013) y de educación secundaria o bachillerato (Alonso et al., 2012). Sin embargo, todavía no se había realizado un trabajo que tras seguir el mismo procedimiento metodológico en la formación de conciencia emocional examinara los efectos de los juegos deportivos en la IE de tres grupos de edades diferentes. En el caso de los alumnos de ESO esta formación en educación emocional les puede ayudar a adquirir competencias transversales y a mejorar su bienestar personal y social (Alonso et al., 2012; Bisquerra, 2000). En relación a los estudiantes o graduados en CCAFYD estos aprendizajes podrían revertir positivamente en sus futuros alumnos (o clientes), en EF formal y no formal, en otros contextos de la recreación, la gestión o del deporte federado (Alonso et al., 2013; Bisquerra y Pérez, 2012; Lavega, Filella, et al., 2011; Lavega, Araujo et al., 2013).

Los alumnos universitarios son los que registran menor IE de alegría, humor y amor cuando participan en juegos con adversarios. También registran los valores más intensos de emociones negativas de ira, tristeza, miedo, vergüenza y rechazo cuando compiten. Una posible explicación, tal y como han demostrado otras investigaciones (Alonso et al., 2012), se deba a que estos estudiantes de CCAFYD son participantes activos de competiciones deportivas y es posible que cuando aparecen adversarios, su afán de querer vencer les lleva a obtener valores inferiores a los que registra el alumnado de ESO, que tienen poca experiencia en deporte de competición o los graduados que han dejado de competir o que han aprendido a hacerlo (López-Torres, Torregrosa, y Roca, 2007).

Desde una perspectiva de género las chicas experimentan la alegría con mayor InEm que los chicos al participar en juegos cooperativos. El género femenino, cuando interviene en actividades cooperativas, alcanza mayor bienestar socioemocional (Conti, Collins y Picariello, 2001, 2001; Johnson y Engelhard, 1992; Knight y Chao, 1989). Mientras que en los juegos con competición los hombres experimentan valores más intensos de ansiedad y compasión que las mujeres. El significado cultural (Kemper, 1981; Hochschild, 1979) y la adherencia a estereotipos culturales podría explicar que los chicos respondan con entusiasmo ante situaciones competitivas; la huella que deja la práctica competitiva, parece estar en la raíz de este comportamiento (Conti, et al., 2001; Knighy Chao, 1989).

CONCLUSIONES

Esta investigación aporta evidencias sobre la validez del modelo de Bisquerra de toma de conciencia emocional en el contexto de la CCAFYD y sigue desvelando las variables que intervienen al estudiar los efectos que producen los juegos deportivos sobre la vivencia emocional.

A la luz de los datos obtenidos podemos apuntar algunas conclusiones de interés:

1. Las evidencias empíricas que aporta este estudio establecen dos comportamientos desiguales de las emociones; por una parte se constata la naturaleza positiva de la alegría, el amor y la felicidad. Paralelamente se identifican como emociones negativas la ira, la tristeza y la ansiedad. La emoción ambigua de sorpresa ha mostrado una orientación negativa en esta ocasión.
2. Los distintos grupos de participantes experimentan emociones positivas con mayor intensidad cuando participan en juegos sociomotores que exigen interactuar con otras personas, ya sean compañeros o adversarios. La alegría y el humor alcanzan valores máximos cuando en los juegos existen adversarios (juegos de oposición y de cooperación-oposición); mientras que la máxima intensidad de felicidad y de amor se obtiene cuando se coopera.
3. Los juegos competitivos con ganadores y perdedores son los que desencadenan emociones negativas más intensas.
4. El género femenino experimenta emociones positivas intensas sobre todo cuando participan en juegos cooperativos.
5. Los estudiantes universitarios viven con mayor intensidad las emociones negativas, en relación a otros grupos de distinto nivel formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alonso, J. L., Lavega, P., y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Callero, y J. Calleja (ed.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp.161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Alonso, J., Gea, G., y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108.
- Bar-On, R.; R., Maree, K., y Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Conn: Praeger Publishers.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

- Bisquerra, R y Pérez, N. (2012) *Las competencias emocionales. Educación XXI: revista de la Facultad de Educación, 10*, 61-82.
- Conti, R., Collins, M. A., y Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering gender, genders egregation and gender role orientation. *Personality and individual differences, 31*(8), 1273-1289.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El rol de la sociomotricidad. *Apunts. Educació Física i Esports, (117)*, 23-32.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. (Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *CCD. Cultura_Ciencia_Deporte doi: 10.12800/ccd, 10*(28), 5-18.
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 49-70
- Extremera, N., Y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6* (2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación, 29*(1), 1-6.
- Garrido, M. P., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 6*(2), 400-420.
- Gelpi, P., Romero, R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI, 32*(2), 49-70
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Jaqueira, A.R.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Araujo, P y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Revista Educatio Siglo XXI, 32*, 15-32.
- Johnson, C., y Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Psychology, 126*, 385-392.
- Knight, G.P., y Chao, C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion, 13*, 125-141.
- Lavega, P. March, J. Y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa (RIE), 31*(1), 151-165.
- Lavega, P., Araujo, P., y Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *CCD Cultura Ciencia Deporte, 8*(2), 5-15.

- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Motor games and emotions. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., y Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- López-Torres, M., Torregrosa, M., y Roca, J. (2007). Características del flow, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 7(1), 25-44.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564.
- Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J. y Aires, P. (2015) Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190
- Parlebas, P. (2001). Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona : Inde
- Pertegal, M. A., Oliva, A., y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales(POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J., y Ubarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales en alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(1), 159-178.
- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70
- Sáez de Ocariz, U. y Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

Referencias totales / Total references: 41 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 1 (2,43%)

PENDIENTE DE PUBLICACIÓN / IN PRESS

6.1.4. Artículo número 4

La incidencia de las situaciones psicomotrices de expresión sobre los estados de ánimo de los estudiantes universitarios. La influencia del género del grupo

Conxita Duran Delgado

Rosa Rodríguez Arregi

Unai Sáez de Ocáriz

Antoni Costes Rodríguez

Pere Lavega Burgués

THE INCIDENCE OF SITUATIONS PSYCHOMOTOR OF EXPRESSION ABOUT THE STATE OF MIND OF UNIVERSITY STUDENTS. THE INFLUENCE OF THE GENDER OF THE GROUP

Resumen:

La actividad física en general y los juegos motores en particular, se han mostrado como desencadenantes de reacciones emocionales positivas que tienden a mejorar los estados de ánimo de los participantes, contribuyendo a su bienestar emocional. Las actividades expresivas han sido tradicionalmente discriminadas en los planes de estudio a pesar de su capacidad de poner en funcionamiento mecanismos muy particulares y sensiblemente diferentes a otro tipo de actividades más usualmente utilizadas en las sesiones de Educación Física como pueden ser los Deportes. Dicha discriminación frente a otro tipo de propuestas puede deberse a la falta de formación específica de los profesionales o a la asociación entre este tipo de actividades y "lo femenino". El presente estudio analizó el impacto que sobre los estados de ánimo supuso la práctica de un total de 10 juegos psicomotores de contenido expresivo. Se compararon los valores otorgados a las diferentes categorías del POMS al inicio y al final de las sesiones y organizando a los participantes en grupos mixtos y en grupos de género único. Los resultados muestran que al intervenir en situaciones psicomotrices de expresión tanto hombres como mujeres mejoran el estado de ánimo. Aunque el comportamiento es más similar en todos los estados de ánimo cuando participan en grupos mixtos. Se anima a los profesionales a abordar este tipo de actividades sin los prejuicios que de antemano suelen tenerse con respecto a su componente femenino.

Palabras clave: Expresión corporal, estado de ánimo, psicomotricidad, género

Abstract:

Physical activity in general and motor games in particular have been shown to trigger positive emotional reactions that tend to improve participants' moods, contributing to their emotional well-being. Expressive activities have traditionally been discriminated in curricula despite their ability to put into operation very particular and significantly different mechanisms to other types of activities more commonly used in Physical Education sessions such as Sports. Such discrimination against other types of proposals may be due to the lack of specific training of professionals or to the association between this type of activities and the "feminine". The present study analyzed the impact on moods of a total of 10 psychomotor games with expressive content. The values assigned to the different POMS categories were compared at the beginning and end of the sessions and the participants were organized in mixed groups and in single gender groups. The results show that when intervening in psychomotor situations of expression both men and women improve the mood. Although the behavior is most similar in all moods when participating in mixed groups. Professionals are encouraged to tackle this type of activity without the prejudices that tend to prevail over their female component.

Keywords: Body expression, state of mind, psychomotricity, gender

Introducción

Introducción

Estados de ánimo y Situaciones Motrices de Expresión

La literatura especializada constata la relación existente entre la práctica de actividad física (AF) y las modificaciones que dicha actividad supone sobre los estados de ánimo (EA) de los practicantes. Independientemente de la naturaleza de la práctica estudiada, se observa que la AF conduce a los practicantes hacia un "estado de bienestar". (e.g., Garrido y García, 2013; Martínez, Morán, López, Pallarés, De la Cruz y Montero, 2015; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, 2014).

Entre las diferentes manifestaciones de las que se puede servir el profesor de educación física, las prácticas motrices de expresión ofrecen una vivencia singular en comparación al deporte o a otro tipo de experiencias (Mateu y Coelho, 2011). Las Situaciones Motrices de Expresión (SME) (Mateu y Coelho, 2011), se caracterizan por potenciar la capacidad de representar mensajes simbólicos a través de acciones motrices; la propia acción es el mensaje (función poética) asociado a un tema en concreto (función referencial) (Gelpi, Romero, Mateu, Rovira y Lavega, 2014). Las experiencias que se generan corresponden a dos roles principales que adoptan los participantes: el emisor del mensaje (actor) y el receptor de esa representación (espectador).

Atendiendo al tipo de relaciones que se establece entre los protagonistas, las SME corresponden a dos clases de experiencias motrices (Parlebas, 2001): dominio psicomotor (situación en la que no existen interacciones motrices entre los participantes) y el ámbito

sociomotor (situación en la que los participantes se relacionan motrizmente). Cuando los actores actúan sin interactuar motrizmente (dominio psicomotor), se liberan de la necesidad de pactar con sus compañeros, pero se enfrentan al desafío de tener que actuar solos ante los espectadores, sin contar con el cobijo del grupo. Actuar en compañía (ámbito sociomotor) supone establecer pactos para lograr un objetivo expresivo común, en una situación en la que se requiere la puesta en acción de las competencias socioemocionales (Bisquerra, 2000; 2003). El presente estudio centra la atención en las prácticas expresivas psicomotrices.

Las SME suelen tener menor presencia en las sesiones de Educación Física (EF) que otro tipo de actividades como pueden ser los deportes (González, 2005), así como también en la oferta de actividades extraescolares. La presencia de las SME, en los planes de estudio de los grados universitarios en torno a la AF y el deporte, es todavía muy limitada, reduciéndose generalmente a una única asignatura. Este podría ser un posible motivo que explique que las SME no tengan tanto protagonismo como otro tipo de prácticas deportivas en las clases de EF. Por ello, nos parece necesario ofrecer a los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte la posibilidad de vivenciar dichas prácticas y observar sus efectos sobre los EA para poder actuar con criterio en el futuro desarrollo de su profesión (Bisquerra, 2003; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March, 2011; Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin, 2014).

El género en relación a las situaciones motrices de expresión

En muchas ocasiones el aula de EF es un espacio en donde las chicas se sienten más incómodas que los chicos y prefieren participar en grupos formados por el género femenino (Hill, Hannon, y Knowles, 2012; Lyu y Gil, 2011). Es posible que parte de esta situación tenga relación con la orientación deportiva que tienen mayoritariamente los contenidos de las sesiones de esta asignatura (Táboas, y Rey-Cao, 2012; Slingerland, Haerens, Cardon, y Borghouts, 2013). Scharagrodsky (2013) analizó las relaciones que se establecen entre chicos y chicas en las clases de EF mixtas, observando la existencia de una relación asimétrica entre ambos géneros, de modo que mientras los chicos suelen sentirse cómodos en esta asignatura las chicas son consideradas torpes y débiles tanto por sus compañeros como por los profesores.

Es responsabilidad de los profesionales de la formación de los jóvenes actuar con la intención de eliminar estas desigualdades, propiciando ambientes que favorezcan las relaciones simétricas entre iguales, alejadas de estereotipos de género (Pavón y Moreno, 2008; Pelegrín, León, y Ortega y Garcés, 2012; Torres, 2005). De ahí el interés de incorporar prácticas motrices que puedan ser consideradas más propias del género masculino, femenino o de ambos, para dar todo tipo de oportunidades a los chicos y las chicas (Blández, Fernández-García y Sierra, 2007). La lógica interna de las SME desencadena comportamientos tradicionalmente asociados a la mujer como plasticidad, estética o creatividad (Alvariñas, Fernández y López, 2009; Blández et al., 2007; González, 2005). Estudios anteriores han mostrado que las profesoras de EF proponen estas prácticas con mayor asiduidad que los profesores de EF (Sáenz-López, Sicilia y Manzanón, 2010).

Desde la perspectiva de género también es de interés considerar la estrategia que siguen los profesores de EF para organizar los grupos de alumnos. En función de si los grupos son segregados (masculinos o femeninos) o mixtos, la experiencia emocional en los roles de actor y espectador pueden ser distintos.

Partimos de la consideración de que no se provocará la misma situación si los chicos o las chicas deben actuar frente a compañeros/as de su mismo sexo que si deben hacerlo frente a la mirada de espectadores del sexo contrario. Es posible proponer el trabajo en grupos mixtos o grupos homogéneos y para tomar la mejor opción es necesario averiguar si el tipo de organización tendrá efectos diferentes sobre los participantes. En el caso de las prácticas psicomotrices de expresión, aunque los participantes intervengan sin interactuar con otras personas en el rol de actor, sí que va a ser distinto actuar ante un grupo de espectadores del mismo género o un grupo mixto.

Atendiendo a las consideraciones expuestas en el marco teórico de referencia, este estudio se planteó el objetivo de examinar los efectos de las situaciones motrices de expresión de naturaleza psicomotriz sobre los estados de ánimo de hombres y mujeres al participar organizados en grupos segregados (masculinos o femeninos) o en grupos mixtos.

Metodología

Participantes

En este estudio participaron 635 estudiantes con un rango de edades de 18 a 33 años ($M = 20.28$, $DT = 2.65$) de la asignatura de expresión corporal de la Universidad de Barcelona, Zaragoza (sedes de Huesca y Zaragoza), 426 hombres (67,08%) y 209 mujeres (32,91%). Todos los participantes entregaron antes del comienzo de las sesiones su consentimiento para participar voluntariamente en esta experiencia pedagógica de educación física emocional. Además esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

Instrumento

Para estudiar los estados de ánimo se empleó el Profile of Mood States (POMS) de McNair, Lorr y Droppelmann (1971), en la versión reducida, validada y adaptada al español de Fuentes, Balaguer, Meliá, y García, (1995). Los ítems de esta escala eran valorados de 0 (nada) a 4 (muchísimo) y se agruparon en cinco factores: Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Vigor-Actividad (VA) y Fatiga-Inmovilidad (FI).

Procedimiento

Inicialmente se llevó a cabo una sesión para explicar las condiciones de participación, presentar el contexto de la experiencia de educación física emocional y familiarizar a los participantes con el instrumento POMS. Posteriormente se realizaron dos sesiones con cinco situaciones motrices de expresión (SME) en cada una de ellas. Las sesiones duraron 1,5 horas (15 minutos por SME). Durante las sesiones el profesor únicamente se limitó a explicar los juegos y resolver posibles dudas sobre sus reglas. Las SME realizadas fueron las siguientes:

Tabla 5. Nombre y características de los juegos propuestos.

Nombre del Juego	Descripción
La huella de pintura	Imaginar pintándose las diferentes partes del cuerpo, arrastrándolas sobre una esterilla impregnada de pintura.
Grande-mediano-pequeño	En desplazamiento, improvisar una figura estática creativa relacionada con las indicaciones del profesor mientras se desplazaban libremente por la sala. Las indicaciones fueron: "GRANDE", "MEDIANO" o "PEQUEÑO".
Arquitectos	Construir una casa imaginaria, utilizando el cuerpo como herramienta.
Creación del árbol (I)	Interiorizar la forma de un árbol y de sus diferentes partes, utilizando imágenes.
Creación del árbol (II)	Preparar una producción con música partir de la situación anterior.
Pintando mi burbuja	Pintar una burbuja, del color deseado, sosteniendo un pincel imaginario con diferentes partes del cuerpo.
Improvisando	Acentuar el tiempo 1 de cada compás con una palmada o con la voz, realizando un movimiento concreto. Crear una coreografía uniéndolos.
Eco-rítmico	Crear un ritmo con el cuerpo para que algún compañero/a lo repita.
El museo (I)	Improvisar figuras en los niveles del espacio. Memorizarlas y coreografiarlas.
El museo (II)	Representar en público la situación anterior.

Al principio y al final de cada sesión los alumnos rellenaron el cuestionario POMS anotando el valor que mejor se ajustaba a su estado de ánimo en cada momento. Después de cada sesión la profesora recogió los formularios.

Análisis de los datos

Se comparó la diferencia en los distintos factores de los EA de la fase inicial de la sesión (pre-test) respecto a la fase final (post-test). Los datos se analizaron siguiendo un modelo lineal generalizado, basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gaussiana de correlación intercambiable, ya que los datos de la variable dependiente de EA no siguieron una distribución normal (según test de Kolmogorov-Smirnov). Además se trataba de variables correlacionadas ya que cada sujeto nos proporcionaba una gran cantidad de datos. Los resultados de las interacciones entre las variables fueron acompañadas por el tamaño del efecto basados en la *d* de Cohen, adaptado por Wolf (1986) para medidas repetidas.

Se estudiaron los efectos de dos variables independientes: a) género (femenino y masculino); b) agrupación por género (grupo mismo género, grupo género mixto); sobre la intensidad de las variables dependientes correspondientes a seis factores de EA: Puntuación Global (PG); Tensión-Ansiedad (TA), Depresión-Abatimiento (DA), Rabia-Hostilidad (RH), Fatiga-Inmovilidad (FI), y Vigor-Actividad (VA). Se empleó el software estadístico SPSS v.19.0.

Resultados

Para la descripción de los resultados se ha optado por hacerlo en función del efecto que cada una de las variables independientes (género y agrupación del grupo) tiene sobre las distintas dimensiones o factores de los EA (variable dependiente).

Tabla 2.

Pruebas de efectos del modelo

Factor	Origen	Tipo III		
		Chi-cuadrado de Wald	gl	ig.
Tensión-Ansiedad		69,012	1	<,001
	género	.989	1	.320
	agrupación género	11.317	1	.001
	género * agrupación género	.136	1	.712
Depresión-Abatimiento		5.444	1	.020
	género	.060	1	.806
	agrupación género	8.529	1	.003
	género * agrupación género	.155	1	.694
Rabia-Hostilidad		28.529	1	<.001
	género	7.647	1	.006
	agrupación género	.079	1	.779
	género * agrupación género	1.736	1	.188
Vigor-Actividad		.447	1	.504
	género	.324	1	.569
	agrupación género	3.399	1	.065
	género * agrupación género	.007	1	.931
Fatiga-Inmovilidad		15.189	1	.000
	género	.025	1	.874
	agrupación género	4.920	1	.027
	género * agrupación género	2.871	1	.090
Puntuación Global		50.766	1	.001
	género	3.060	1	.080
	agrupación género	.794	1	.373
	género * agrupación género	1.387	1	.239

Los resultados mostraron una tendencia hacia el aumento de intensidad de los valores de EA de orientación negativa (R-H y F-I) al final de la sesión con respecto al inicio. El resto de EA de signo negativo (T-A, D-A), así como el estado de ánimo positivo (V-A) tendieron a disminuir su valor al final de la sesión.

Se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en el estado de ánimo de rabia-hostilidad (RH) ($p = .006$). Las mujeres ($M = -1.38, SD = .35, d = 4.37$) experimentaron un mayor descenso que los hombres ($M = -0.40; SD = .32, p = .006$). No se observaron diferencias significativas ($p > .05$) entre hombres y mujeres en el resto de los factores de EA, aunque el género femenino tendió a alcanzar valores inferiores en los EA negativos (TA, DA, RH y FI) y superiores en el EA positivo de vigor-actividad (VA) (mujeres: $M = -0.02$; hombres: $M = -0.41$)(ver figura 1).

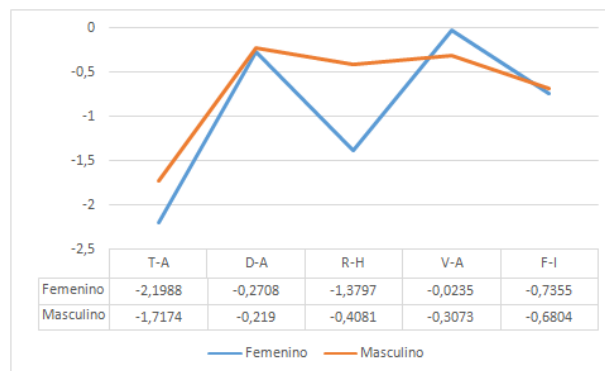


Figura 1. Efectos del Género sobre los estados de ánimo

Efectos del género del grupo sobre los estados de ánimo

Se observaron diferencias significativas entre ambos tipos de agrupaciones en los estados de ánimo de tensión-ansiedad (TA) y de fatiga-inmovilidad (FI). Los grupos del mismo género experimentó un mayor descenso de los valores de TA ($M = -2.72, SD = .37, d = 4.67$) que los grupos mixtos ($M = -1.19, p = .013, SD = .280$). Del mismo modo los grupos del mismo sexo disminuyeron significativamente la intensidad de fatiga-inmovilidad (FI) al finalizar la sesión ($M = -1.12, SD = .23, d = -3.19$) respecto a los grupos mixtos ($M = 0.29; SD = .290, p = .036$). Existió un comportamiento en sentido opuesto en valores de depresión-abatimiento (DA). Al finalizar la sesión los grupos segregados aumentaron la intensidad de DA ($M = 0.03, SD = .119, p = 3.92$); mientras que esos valores disminuyeron en los grupos mixtos ($M = -0.52, SD = .160, p = .003$) (ver figura 2).

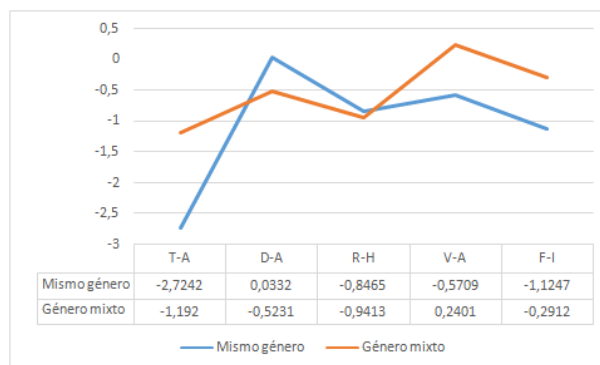


Figura 2. Estados de ánimo en la organización de los participantes en grupos del mismo género y en grupos mixtos

Efectos del Género y el Género del Grupo

Tanto hombres como mujeres tendieron a disminuir los EA al participar en SME de carácter psicomotor. Al comparar las intensidades de los EA, según el tipo de agrupación de los participantes, se observó que los hombres experimentaron mayor diferencia en sus EA ($p = .009$) cuando participaron en grupos masculinos ($M = -2.47$, $SD = .502$, $d = 3.29$) que cuando el grupo era mixto ($M = -1.01$, $SD = .317$, $p = .009$). Dicha diferencia no fue estadísticamente significativa en el caso de las mujeres ($p > .05$) pese a mantener la misma tendencia en las diferencias que en el caso de los hombres.

Al participar en grupos mixtos las mujeres redujeron más la intensidad del estado de ánimo de depresión-abatimiento (DA) ($M = -0.58$, $SD = .151$) que al participar en grupos femeninos ($M = 0.04$, $SD = .221$, $p = .015$). Lo mismo sucedió con los hombres que experimentaron mayor descenso de DA al intervenir en grupos mixtos ($M = -0.46$, $SD = .176$, $d = 2.42$) que al participar en grupos masculinos ($M = 0.03$, $SD = .224$, $p = .045$).

Al comparar los EA entre hombres y mujeres en función del tipo de agrupación, se observó que al participar en grupos masculinos o femeninos únicamente existieron diferencias significativas en el EA de rabia-hostilidad (RH). Al finalizar la sesión de SME las mujeres redujeron más los valores de RH ($M = -1.56$) que los hombres ($M = -0.14$, $p = .018$). Ese mismo comportamiento también se observó en los valores de fatiga-inmovilidad (FI) (mujeres: $M = -1.41$; hombres $M = -0.84$). En sentido opuesto las mujeres al actuar en grupos femeninos tendieron a aumentar algo más los valores de vigor-actividad (VA) ($M = .036$) en relación a los hombres cuando actuaron en grupos masculinos ($M = .116$).

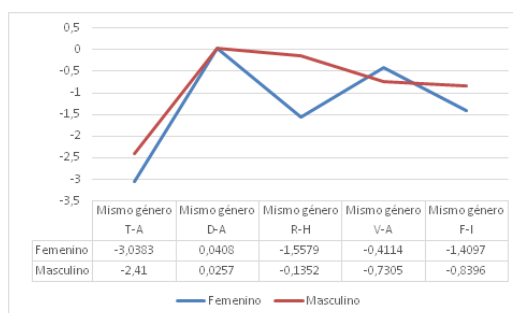


Figura 3. Estados de ánimo en el grupo femenino y masculino al participar en grupos del mismo género

Cuando los hombres y mujeres intervinieron en grupos mixtos no se observaron diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) entre ambos géneros. No obstante, a diferencia de lo observado en los grupos segregados, los hombres tendieron a disminuir más los valores de fatiga-inmovilidad (FI) ($M = -0.52$) que las mujeres ($M = -0.06$). También se observó un comportamiento en sentido opuesto respecto a los grupos segregados, ya que las mujeres al participar en grupos mixtos tendieron a aumentar más los valores de vigor-actividad (VA) ($M = 0.36$) en relación a los hombres ($M = 0.12$).

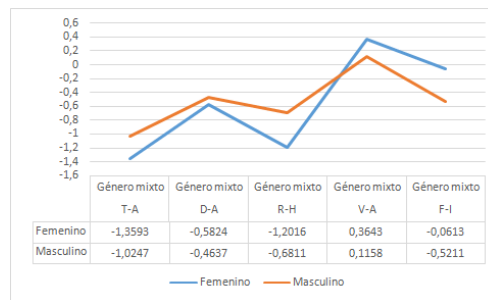


Figura 4. Estados de ánimo en el grupo femenino y masculino al participar en grupos mixtos

Discusión

Este estudio examinó la incidencia de las variables género y organización del grupo según el sexo, sobre los EA de estudiantes universitarios en situaciones de expresión (SME) de carácter psicomotor.

Al finalizar las sesiones los participantes en SME psicomotrices disminuyen los valores de EA negativos con respecto al declarado al inicio de las mismas. Este resultado es similar a los datos obtenidos por investigaciones anteriores (e.g., Torrents, Mateu, Planas, y Dinusôva, 2011). Las actividades propuestas han supuesto una mejora en el nivel de bienestar de todos los participantes, equiparando dicha reacción a la mostrada en diferentes familias de juegos (e.g., Duran et al., 2015; Lavega et al., 2011; Rovira et al., 2014). Estos hallazgos invitan a revisar la creencia de que las SME son contenidos poco atractivos y enfocados básicamente al género femenino (Blández, et al. 2007).

Los estados de ánimo según el género de los participantes

Atendiendo al género de los participantes se ha visto que las mujeres tienden a reducir más los estados de ánimo negativos que los hombres y aumentar más el estado de ánimo positivo de vigor-actividad. Estos resultados podrían hacer pensar que las mujeres se sienten más cómodas en este tipo de prácticas, tal y como afirman otros estudios sobre la experiencia emocional en otro tipo de prácticas motrices (Gelpi et al., 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega et al., 2011; Lavega et al. 2013; Lavega et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, y Lagardera, 2014). La lógica interna de las SME psicomotrices orientan a los participantes a procesos muy distintos de otras actividades como los deportes, ya que la persona debe preparar por ella

misma la representación escénica de un personaje en un tema concreto, que va a mostrar ante el resto de espectadores. En este caso, la creatividad en los gestos, el simbolismo en las acciones se impone ante otras exigencias como la fuerza, la velocidad o la intensidad en las respuestas. De ahí que las chicas se puedan sentir más cómodas o al menos observar que pueden llegar a alcanzar el éxito en sus intervenciones, actuando a un nivel similar o incluso superior que los chicos (Gelpi et al, 2014).

Los estados de ánimo según la agrupación de los participantes

Los resultados obtenidos muestran que al participar en grupos mixtos la diferencia entre chicos y chicas es similar en los distintos estados de ánimo, de modo que las chicas disminuyen más los estados de ánimo negativos y alcanzan valores más intensos en el estado de ánimo positivo. Tener que intervenir ante espectadores de ambos géneros provoca mayor bienestar en ellas que en los chicos; además en ambas modalidades de agrupación de los participantes, el valor de vigor-actividad es superior en chicas respecto a los chicos. Estos resultados van en línea de lo expresado en el apartado anterior y muestra similitud con los hallazgos de otros estudios (Gelpi et al., 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega et al., 2011; Lavega et al. 2013; Lavega et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, y Lagardera, 2014).

En cambio cuando chicos y chicas intervienen por separado, en grupos masculinos o femeninos, el comportamiento de ambos géneros es muy desigual al comparar los distintos estados de ánimo. Así, las chicas tras finalizar la sesión disminuyen la intensidad de rabia-hostilidad y fatiga-inmovilidad mientras que los chicos esos valores apenas lo modifican. Además, tanto chicos como chicas cuando participan en grupos separados disminuyen mucho más la tensión-ansiedad que al actuar en grupos mixtos. Los valores de fatiga-inmovilidad también descienden más en las chicas y los chicos cuando intervienen por separado. Podría interpretarse que las chicas al sentirse bien en este tipo de desafíos motores (Alvariñas et al., 2009), participen de una especie de contagio emocional que les lleva a reducir algunos de los estados de ánimo (Lavega et al, 2014). Cosa que no ocurre en los chicos, mucho más habituados a participar en deportes y prácticas motrices muy distintas a las situaciones motrices de expresión (Martínez, Morán, López, De la Cruz, Montero, 2015). En este caso, el historial físico y deportivo de ambos tipos de alumnos puede ser que explique en buena medida estos resultados asociados al estereotipo de género (Blández et al, 2007; Extremera y Montero, 2009; Moreno Murcia, Alonso, Martínez y Cervelló, 2005).

Conclusiones

Las SME de naturaleza psicomotriz tienen un efecto positivo en la consecución del bienestar emocional dado que su práctica disminuye los valores de los EA negativos. Pese a no haber diferencias significativas, el grupo de mujeres muestra una tendencia superior a la disminución de los valores para los EA negativos, tanto en la organización de grupos mixtos como en la de grupos homogéneos. Al participar en grupos mixtos las chicas y los chicos experimentan un mayor aumento en los valores de vigor-actividad respecto al observado en ambos géneros en los grupos segregados.

Este trabajo presenta la limitación de haberse realizado con estudiantes universitarios, sería conveniente comparar los resultados con otros grupos de participantes. También tendría gran interés poder emplear otros instrumentos (entrevistas) para poder interpretar con otro tipo de datos los resultados obtenidos.

Referencias

- Alvariñas, M., Fernández, M. A., y López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Bisquerra, R. (2000) Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blández, A., Fernández, E., y Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2), 5.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura Ciencia y Deporte*. doi: 10.12800/ccd, 10(28), 5-18.
- Extremera, A. B., y Montero, P. J. R. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexos en el contexto escolar y en espacial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J.L., y García-Merita, M.L. (1995). Forma abreviada del Perfil de los Estados de Ánimo (POMS). En E.Canton (Ed.) *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 29-39). Valencia: Universitat de Valencia.
- Garrido, R. E. R., y García, A. V. (2013). Efectos de una sesión de actividad física sobre el estado de ánimo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 52, 10-16.
- Gelpi, P., Romero, M., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70.
- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18, 77-88.

- Hill, G. M., Hannon, J. C., y Knowles, C. (2012). Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education. *Physical Educator*, 69(3), 265-288.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie y Praxéologie*, 16, 23-43.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., y March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., y 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(24), 617-640.
- Lazarus, R. S. (1991) Emotion and adaptation. Nueva York: Oxford University Press.
- Lyu, M., y Gill, D. L. (2011). Perceived physical competence, enjoyment and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31(2), 247-260.
- Marcos, V., Ruiz Barquín, R., Rivera-Rodríguez, M., y Tejero-González, C. (2014). Relación entre estados de ánimo y rendimiento en voleibol masculino de alto nivel. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 0049-56.
- Martínez Abellán, A., Morán Navarro, R., López Gullón, J. M., Pallarés, J. G., De la Cruz Sánchez, E., y Montero, F. O. (2015). Efecto de la bajada de peso y la competición sobre el perfil de estado de ánimo en deportes de combate. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 99-104.
- Mateu, M. y Cohelo, M.A. (2011). La lógica interna y los dominios de la acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, 11(1), 129-142.
- McNair, D. M., Lorr, M. y Droppelmann, L. F. (1971). Manual for the Profile of Mood States. San Diego: CA: Educational and Industrial.
- Moreno Murcia, J. A., Alonso Villodre, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló Gimeno, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5,1-12.
- Oiarbide, A., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., y Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 58-62.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.
- Pavón, A. y Moreno, J.A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Revista de psicología del deporte*, 17(1), 7-23.
- Pelegrín, A., León, J., Ortega, E., Garcés, E. (2012). Programa para el desarrollo de actitudes de igualdad de género en clases de educación física en escolares. *Revista Educación XX1*, 15(2), 271-292.

- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 105-126.
- Sáenz-López Buñuel, P.; Sicilia Camacho, A. y Manzano Moreno, J.I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37),167-180.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., y Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90.
- Scharagrodsky, P. A. (2013) En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Educación Física y Ciencia* 6, 103-127.
- Scharagrodsky, P. A. (2013). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cuadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.
- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., y Borghouts, L. (2013). Differences in perceived competence and physical activity levels during. *European Physical Education Review*, 1, 16-27.
- Táboas-Pais, M. I., y Rey-Cao, A. (2012). Gender differences in physical education textbooks in Spain: A content analysis of photographs. *Sex roles*, 67(7-8), 389-402.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Torres, D. (2005). Propuesta de una programación didáctica coeducativa en Educación Física en Educación Primaria: Un caso en la sierra de Madrid. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 8, 43-49.
- Vallés A. y Vallés C. (2000) *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

6.2. Resumen de los resultados de los artículos

Los estudios muestran que las emociones positivas y las emociones negativas presentan comportamientos claramente diferenciados, no siendo siempre así en el caso de las emociones ambiguas. Todas las emociones fueron reconocidas por los participantes en alguno de los juegos propuestos.

6.2.1. Emociones Positivas

La reacción emocional de signo positivo ha sido la que mayores intensidades ha mostrado en todos los casos planteados y en todos los grupos estudiados; las emociones positivas han mostrado diferencias estadísticamente significativas con respecto a las emociones negativas y a las emociones ambiguas.

En el análisis de los resultados de los tres grupos de emociones (positivas, negativas y ambiguas) se observó que:

1. Los juegos con competición y sin competición provocaron reacciones emocionales positivas de similar intensidad a las emociones ambiguas y negativas
2. Los dominios sociomotores generaron reacciones emocionales positivas más intensas que los juegos del dominio psicomotor
3. No existieron diferencias en la reacción emocional positiva entre los dominios sociomotores
4. No se encontraron diferencias significativas en el grupo de hombres con respecto al grupo de mujeres en cuanto a la reacción emocional de signo positivo
5. No se registraron diferencias significativas en el grupo de jugadores con historial deportivo con respecto al grupo sin historial en la reacción emocional positiva

6.2.1.1. *Alegría i Humor*

Las emociones de Alegría y Humor mostraron las reacciones emocionales más intensas.

Tanto en la muestra de adolescentes (Artículo 2) como en la muestra que incluía los tres grupos de estudiantes (Artículo 3) las emociones positivas de Alegría y Humor mostraron el mismo patrón de comportamiento y en el caso de los adolescentes no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ellas. En los dos estudios

citados, la variable predictora de estas emociones fue el Dominio al que pertenecían los juegos planteados. En el grupo de adolescentes la cooperación generó reacciones emocionales más intensas, seguido de los dominios de oposición y de cooperación-oposición, que no mostraron diferencias entre ellos. En la muestra general, fue el dominio oposición el que generó mayores intensidades emocionales, seguido por el dominio cooperación-oposición y por el dominio cooperación. En ambos casos, el dominio psicomotor fue el que mostró reacciones emocionales de menor intensidad en todos los grupos.

6.2.1.2. Felicidad

La Felicidad se mostró en segundo lugar en cuanto a la intensidad de la reacción emocional. En el caso de la muestra de adolescentes, dicha reacción emocional se asoció en primer lugar al resultado siendo los juegos con competición los que la provocaron. En el caso de la muestra general, fue el dominio la primera variable predictora de esta reacción emocional seguida por el resultado.

6.2.1.3. Amor

El Amor fue la emoción positiva que mostró intensidades menores en todos los grupos estudiados. En la muestra de adolescentes se observó asociada al género, siendo superior en las mujeres que en los hombres; en la muestra general la variable predictora fue el dominio, mostrándose con mayor intensidad en el caso de la cooperación.

6.2.2. Emociones Negativas

Las emociones negativas mostraron las menores intensidades en todas las muestras de participantes.

1. Los juegos con competición provocaron reacciones emocionales negativas de mayor intensidad que los juegos sin competición.
2. Los dominios psicomotor y cooperación mostraron reacciones emocionales negativas de menor intensidad que los dominios cooperación-oposición y oposición, sin que la presencia o no de competición supusiera diferencias significativas entre los diferentes dominios.
3. No se observaron diferencias significativas en ningún otro caso.

6.2.2.1. Ira y Ansiedad

La ira y la ansiedad se han mostrado como las reacciones emocionales de signo negativo de mayor intensidad, asociadas en ambos casos al resultado, manifestándose más intensamente en aquellas situaciones en donde se introducía la variable competición en los juegos.

6.2.2.2. Miedo, Tristeza y Vergüenza

En valores intermedios de intensidad emocional negativa observamos las emociones de tristeza, Miedo y Vergüenza. En el caso de la muestra general, la variable predictora de este grupo de emociones negativas fue el resultado, siendo, como en el caso de la ira y ansiedad, los juegos con competición los desencadenantes de dicha reacción emocional.

6.2.2.3. Rechazo

El rechazo fue la emoción que mostró valores inferiores en cuanto a la reacción emocional de los participantes en los juegos, asociándose al género siendo superior en el grupo de hombres que en el de mujeres.

6.2.3. Emociones ambiguas

Las emociones ambiguas de Esperanza, Compasión y Sorpresa mostraron valores intermedios (inferiores a las emociones positivas y superiores a las negativas). En la muestra de adolescentes se comportaron de forma diferente, mostrándose la esperanza asociada al resultado y la sorpresa y la compasión asociadas al género, mientras que en la muestra general, las tres emociones ambiguas se asociaron al resultado.

En la muestra de adolescentes, las emociones ambiguas mostraron un comportamiento similar a las emociones positivas, mientras que sucedió todo lo contrario en el caso de la muestra general.

6.3. Resultados estados de ánimo

Tanto los estados de ánimo de orientación positiva (Vigor-Actividad) como los de orientación negativa (Tensión-Ansiedad, Depresión-Abatimiento, Rabia-Hostilidad y Fatiga-Inmovilidad), disminuyeron sus valores al final de las sesiones de juegos psicomotrices de prácticas expresivas. Únicamente se observó un aumento en los valores del estado de ánimo positivo en el caso en que los participantes se agruparon en grupos mixtos.

Los hombres y las mujeres mostraron diferencias significativas para el estado de ánimo de Rabia-Hostilidad, siendo el grupo de mujeres el que mostró una diferencia superior, disminuyendo los valores para dicho estado de ánimo. Estas diferencias fueron significativas para el grupo de mujeres únicamente al participar en grupos homogéneos.

Los grupos del mismo género disminuyeron de una forma más intensa los valores del estado de ánimo de Tensión-Ansiedad que los grupos mixtos; el grupo de los hombres mostró una disminución en los valores de este estado de ánimo en todos los casos, siendo esta disminución superior en el caso de grupos homogéneos que en el caso en el que los hombres participaron en grupos mixtos.

En el caso del estado de ánimo de Depresión-Abatimiento, fueron los grupos mixtos los que declararon una disminución superior; tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres se mostraron diferencias superiores al participar en grupos mixtos.

Para el estado de ánimo de Fatiga-Inmovilidad, se observó en ambos grupos una disminución en los valores, siendo esta disminución superior en el caso de los grupos del mismo género.

No se observaron diferencias significativas para el estado de ánimo de orientación positiva Vigor-Actividad en ningún caso.

7. DISCUSIÓN

7.1. Educación emocional a través del juego motor

Los juegos deportivos son un contenido básico y fundamental de la educación física y sobre todo, de aquella educación física orientada hacia la pedagogía de las conductas motrices. Dado que interesa educar el bienestar emocional de forma personalizada para cada alumno, se hace necesario proponer gran variedad de situaciones motrices para desencadenar el mayor número posible de experiencias emocionales. El juego motor es una herramienta de primer orden si se pretende favorecer la educación de las conductas motrices emocionales.

Los juegos motores han desencadenado diferentes reacciones emocionales orientaciones e intensidades en los distintos grupos de participantes. Las trece emociones del modelo propuesto por Bisquerra (2000; 2003) han estado identificadas por los participantes en algún momento del juego, lo que ha confirmado su pertinencia como referencia conceptual de la que se parte para construir el protocolo de la investigación, orientado hacia el desarrollo de la competencia de toma de conciencia emocional (Bisquerra, 2003) que nos hace suponer que también para el resto de competencias emocionales descritas en el modelo.

El marco teórico propuesto por Bisquerra (2003) identifica trece emociones básicas (tres positivas, seis negativas y tres ambiguas o neutras). Las investigaciones realizadas para identificar la relación entre diferentes tipos de juegos motores y la experiencia de estas trece emociones básicas ha permitido elaborar un cuestionario validado denominado GES (Lavega, March, & Filella, 2013) para poder registrar datos empíricos cuando se trata de estudiar la relación entre los tipos de juegos y la experiencia emocional suscitada. Las trece emociones del modelo propuesto han sido identificadas en algún momento del juego por los participantes, lo que ha confirmado su pertinencia como referencia conceptual cuando se trata de desarrollar la competencia de toma de conciencia emocional (Bisquerra, 2003). Cabe destacar que, a pesar de no mostrar un comportamiento uniforme, la tendencia ha agrupado las emociones en dos grandes bloques: emociones positivas y emociones negativas; las emociones ambiguas

se han orientado en uno u otro sentido (positivo o negativo) y generalmente no se han mostrado comportamientos particulares.

Los resultados permiten afirmar que el juego motor supone un contenido de gran utilidad para aquellos profesores y profesoras de educación física que quieran introducir en sus clases contenidos orientados hacia la educación emocional (Lavega et al., 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Schutz & Pekrun, 2007). Con este tipo de contenidos se puede conseguir abordar el reconocimiento de las emociones así como provocar modificaciones en los estados de ánimo de los participantes.

Igualmente es destacable que dichos hallazgos se han mostrado igualmente válidos en la muestra de estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte y en graduados. Todos ellos han contrastado que el juego es un buen recurso educativo cuando se trata de favorecer una educación física emocional (Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003). Paralelamente, parece coherente pensar que para poder implantar programas de educación emocional asociados a la práctica de la actividad física y aplicados en cualquier contexto (educativo, deportivo, profesional...) sea necesario una formación previa para los profesionales que van a llevarlos a cabo (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Bisquerra, 2005; Miralles, 2013; Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste, & Urdangarin, 2014); y las experiencias que nosotros presentamos dan respuesta a esta necesidad.

7.2. El juego motor como desencadenante de vivencias emocionales positivas y generador de bienestar emocional

Los juegos motores desencadenan en los participantes estados emocionales de orientación positiva y negativa, siendo las emociones positivas las que se muestran con mayor intensidad (Lavega et al., 2013; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013). Las emociones ambiguas suelen comportarse tanto como emociones positivas como negativas, diferenciándose del resto únicamente al tomar en consideración el análisis de los tres grandes bloques de emociones (positivas, negativas y ambiguas).

La vivencia emocional positiva y negativa puede verse asociada a diferentes aspectos de la lógica interna y de la lógica externa de los juegos; por ello el profesor o profesora de educación física debe tener en cuenta las interacciones que provocan cada una de las reacciones emocionales para poder planificar los contenidos de las sesiones de forma ajustada a los objetivos pretendidos.

Plantear juegos motores en las sesiones supone promover estados de bienestar con la consiguiente contribución que ello supone hacia la mejora de la salud y la calidad de vida de los participantes. La asociación entre actividad física y emociones positivas debe ser un objetivo principal para cualquier profesional; de esta forma se afianzará el hábito de la práctica de actividad física (González, Garcé & García, 2011), asociado a experiencias motrices que desencadenen bienestar emocional.

El bienestar de los participantes se orienta hacia lo negativo en el momento en el que se plantean juegos con competición, tal y como ya se han observado en investigaciones anteriores (Etxebeste, Del Barrio, Undargarín, Usabiaga & Oiarbide, 2014; Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo & Rodrigues, 2014; Lavega, Lagardera, March, Rovira & Araújo, 2014; Muñoz, Lavega, Serna & Aires, 2015).

Las situaciones con competición exponen al jugador a la posibilidad de no conseguir el objetivo pretendido, propiciando situaciones conflictivas de enfrentamiento, del mismo modo que infinidad de situaciones a las que todos debemos hacer frente en nuestra vida cotidiana. Ello supone una gran oportunidad para utilizar los juegos motores con competición con la finalidad de desarrollar competencias emocionales que capaciten a los estudiantes hacia la aceptación del fracaso y la regulación de las emociones asociadas a él y que puedan ser utilizadas en el futuro por los participantes para afrontar situaciones desagradables o frustrantes así como para solucionar de forma eficaz los conflictos que a bien seguro se van a encontrar a lo largo de su vida (Sáez de Ocáriz, Lavega & March, 2013).

7.3. Educar relaciones sociales: los juegos sociomotores

El bienestar emocional relacionado con las intensidades emocionales positivas más altas se suscita cuando los jugadores participan en juegos de los dominios sociomotores, compartiendo experiencias con compañeros y/o adversarios en un mismo

espacio lúdico. El carácter social del juego sociomotor exige interactuar con otras personas y despierta reacciones emocionales positivas al genera situaciones divertidas y agradables en las que la interacción motriz es el rasgo fundamental de la lógica interna.

El trabajo en equipo es una de las competencias básicas que todo ser humano debe desarrollar para poder convivir y trabajar en coordinación y armonía con sus semejantes, y este tipo de situaciones motrices enfrenta al alumno a un entorno social en el que su intervención está mediatizada y condicionada por las relaciones con otras personas. El juego sociomotor exige la necesidad de establecer pactos a través del diálogo, de compartir las responsabilidades, de distribuir las funciones a desarrollar, de planear las estrategias con las que resolver los retos o de improvisar ante las reacciones inesperadas de los oponentes. Por todo ello estos juegos exigen activar todas aquellas competencias socioemocionales necesarias para gestionar adecuadamente las relaciones entre las personas y favorecer la convivencia (Jaqueira, Lavega, Lagardera, Aráujo, & Rodrigues, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega & March, 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes, & Serna, 2014).

Desde el punto de vista del profesor o profesora de educación física, el juego sociomotor permite preparar un escenario en el que los estudiantes van a poder reproducir situaciones en las que interactuar con los compañeros y compañeras en una situación de cooperación o en una situación de oposición, en una experiencia similar a la desarrollada en la vida en sociedad. Esta oportunidad les permitirá poner la intención pedagógica en la educación de las relaciones interpersonales para poder mejorar así su bienestar social, facilitando de esta manera la integración del alumno en su entorno familiar o escolar.

La intervención del profesor o profesora debe encaminar a los participantes hacia aquellas situaciones que les expongan a la necesidad de desplegar todo tipo de relaciones motrices, para poder así intervenir sobre las reacciones emocionales que se generen. De este modo, el profesor debe ser un gran observador (Costes, 1997) para poder reaccionar adecuadamente en cada momento en el que sea necesario reconducir y gestionar las situaciones motrices.

El desafío propuesto es conseguir que los participantes vean a sus oponentes no como un agente hostil, sino como un aliado. El oponente debe ser aquella persona o

personas que nos pongan a prueba, que hagan que debamos superarnos y que posibiliten que surja la mejor versión de cada uno de nosotros y nuestros compañeros deben ser cómplices de todo ello. Conseguir orientar a nuestros estudiantes hacia una práctica consciente donde se combine la intervención con la emoción, experimentar y vivenciar de manera sensitiva, permite considerar el juego sociomotor como un recurso de gran interés para la educación de las competencias emocionales. El juego motor es un recurso que permite enriquecer enormemente las experiencias motrices acompañadas de experiencias emocionales ya que en este tipo de situaciones los participantes disfrutan de un entorno en el que se promueve tanto el bienestar personal como el social (Alonso, Etxebeste & Lavega, 2010; Alonso, Lavega, & Reche, 2012; Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla & March, 2011; Lavega, March, & Filella, 2013)

7.4. El género, la competición y el historial físico-deportivo

Para poder interpretar correctamente las reacciones emocionales asociadas a las conductas motrices, es necesario tomar en consideración los rasgos biográficos de los participantes y los elementos de la lógica externa de los juegos motores (Lagardera & Lavega, 2005, 2011).

El género (masculino y femenino), el historial deportivo (con historial y sin historial) o el resultado (con competición y sin competición) no parecen ser elementos tan relevantes como los dominios de acción en el momento de explicar la orientación de las emociones suscitadas por las diferentes situaciones motrices, pero en absoluto deben ser descartables.

Las variables género, historial y competición han explicado generalmente las reacciones emocionales de signo negativo y las emociones ambiguas, pero en limitadas ocasiones han tenido un papel protagonista en el terreno de las emociones de orientación positiva. De todas ellas, ha sido la competición la que ha mostrado diferencias significativas, haciendo que los hombres se orientaran hacia el malestar de una forma más intensa que las mujeres cuando se tomaba en consideración el resultado de los juegos motores.

La relación entre emociones negativas y competición tiene también su explicación si se toma en consideración el historial deportivo declarado por los participantes, de manera que aquellos que indican haber participado en competiciones muestran emociones negativas más intensas que aquellos que no lo han hecho y en todos los casos, esta intensidad emocional negativa ha sido provocada por la derrota.

Esta asociación muestra que nuestros jóvenes deportistas viven la derrota como un fracaso, lo que debería hacernos plantear si la educación deportiva que reciben tiene la orientación adecuada. Esta situación supone una gran oportunidad para transformar la conducta de los deportistas con la finalidad de desarrollar competencias que les permitan controlar las reacciones de frustración asociadas al hecho de perder.

Los grupos más afectados por la frustración frente a la derrota son los formados por los hombres que muestran mayores niveles de ansiedad y compasión en los juegos. La educación física orientada hacia la pedagogía de las conductas motrices, debería intentar optimizar las conductas de autoregulación emocional. Vivir el fracaso o la derrota como un proceso de reelaboración, e alquimia emocional, que permita aprender y entrenarse para evitar cometer de nuevo los errores. Esto exige consciencia, disciplina y entrenamiento, pero sobre todo que el profesor conozca la lógica interna de las prácticas motrices y la aplicación de la pedagogía de las conductas motrices, en donde se toma en consideración el resultado.

Los estereotipos culturales, asociados a la masculinidad, exigen del hombre características como la fuerza, el valor o la ambición, cuando se trata de alcanzar el éxito en el ámbito que sea (laboral, social, deportivo...). Esto podría explicar que su reacción emocional ante el fracaso sea más intensa que en los grupos de mujeres (Kemper, 1987). Por todo ello es conveniente aconsejar a los profesores y profesoras de educación física que planteen retos susceptibles de ser superados por todos los alumnos y alumnas, de forma que se socialice la oportunidad de ganar (Miralles, 2013); del mismo modo es necesario enseñar a relativizar el valor de la victoria así como el de la derrota, favoreciendo de este modo vivencias emocionales orientadas hacia el bienestar.

La perspectiva de género debe tomarse en consideración si se desea interpretar ajustadamente los resultados que se obtienen (Lavega et al. 2013; Lagardera & Lavega, 2011), teniendo en cuenta que la educación física ha basado tradicionalmente su

orientación y sus contenidos en estereotipos sociales relacionados con la masculinidad (Scharagrodsky, 2013), asignando tareas diferentes a hombres y mujeres.

Una educación física tradicional basada en el deporte y en la competición ha clasificado las actividades, señalando aquellas que se orientaban hacia los chicos y las que lo hacían hacia las chicas, dotando de normalidad a la desigualdad. Tal como expresa Parlebas (1992) el deporte y por extensión la educación física son el producto del contexto social en el que se desarrollan y deportes con oposición, en donde el contacto físico intenso está prácticamente presente en todas las acciones nunca han sido vistos adecuados para la formación de las mujeres a la que se les presupone otro tipo de características como la dulzura, la compasión...

El género aparece como una variable a considerar cuando se proponen juegos de distintos dominios, ya que son las mujeres las que expresan mayor intensidad emocional de orientación positiva al participar en juegos cooperativos, cuya lógica interna les lleva a trabajar en equipo. Al contrario de lo que puede parecer previsible, no se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres al participar en una actividad de rasgos afectivo-expresivos tan asociada a la feminidad como las situaciones motrices de expresión; ambos grupos experimentan estados de ánimo similares, reafirmando los hallazgos de Romero, Gelpi, Mateu y Lavega (2014).

CONCLUSIONES

8. CONCLUSIONES

El objetivo general de los artículos que conforman esta tesis fue investigar la incidencia de los juegos motores de los cuatro dominios de la acción motriz en espacio estable, con y sin competición, sobre las emociones y los estados de ánimo de los participantes (estudiantes de distintos niveles formativos).

La principal conclusión que podemos aportar es que cualquier tipo de juego motor, independientemente del dominio de acción motriz al que pertenezca, genera principalmente experiencias placenteras de estados emocionales y de ánimo positivos en los participantes, independientemente de su edad, del género, de su experiencia deportiva y de la forma en cómo se organizan los grupos de participantes. Estos hallazgos confirman los resultados identificados en estudios anteriores de investigadores vinculados al grupo de recerca en jocs esportius GREJE (e.g., Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Araújo et al, 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Miralles, 2013). En la práctica de juegos motores se ha observado que las emociones más intensas son las positivas, por lo que se puede afirmar que las experiencias motrices que generan los juegos suscitan un estado de bienestar subjetivo (Bisquerra, 2000; 2003). A la luz de los resultados podemos afirmar que participar en juegos motores contribuye al logro de objetivos y metas relacionados con la mejora de la salud, de la calidad de vida (Fredrickson, 2000) y la consecución del bienestar (Bisquerra, 2003).

Nuestras experiencias han permitido evidenciar que los estados emocionales y los estados de ánimo de los participantes no son idénticas cuando se participa en juegos psicomotores (en ausencia de interacciones motrices con otros participantes) que cuando se participan en juegos sociomotores (basados en las relaciones que se establecen entre los participantes). Cuando los jugadores intervienen sin interactuar motrizmente los estados emocionales siguen siendo positivos, pero presentan menor intensidad que cuando los desafíos del juego se afrontan en un entorno social. Tanto en presencia de adversarios, como de compañeros, como de ambos a la vez, las intensidades emocionales son superiores que en las situaciones psicomotrices. Los juegos sociomotores introducen a los participantes en un entorno de relaciones sociales en las que se hace necesario establecer pactos, compartir decisiones, plantear estrategias para

conseguir los objetivos, improvisar frente a las reacciones de los demás..., poniendo énfasis en competencias sociales. Las habilidades sociales desarrolladas pueden ser de gran utilidad en la vida cotidiana, en la que nos vemos obligados a pactar, a cumplir normas y a trabajar en equipo. El educador, a través del conocimiento del potencial formativo del juego, debe ser capaz de proponer actividades que favorezcan la aparición de aquellos comportamientos que permitan entender y gestionar las relaciones sociales, todo ello con la finalidad de ofrecer a los participantes una formación para la vida.

Dentro de la familia de los juegos sociomotores, debemos poner énfasis en las diferencias que se han observado entre los juegos con presencia únicamente de compañeros y aquellos juegos en los que ha existido presencia de adversarios (con o sin compañeros). La oposición ha generado valores más elevados de intensidad emocional de signo negativo que los juegos estrictamente cooperativos. La presencia de un rival directo que se opone frontalmente a la consecución de nuestros objetivos ha llevado a los participantes a estados de tensión, rabia o frustración. Este tipo de situaciones son muy interesantes cuando se trata de educar la autoregulación emocional ya que es fácil encontrar relaciones interpersonales de conflicto desde las que educar el proceso de aprender a convivir con respeto cuando la persona no siempre alcanza el objetivo deseado (Sáez de ocáriz, Lavega, March, 2013). Cabe destacar la relevancia de este hecho, si el educador es capaz de generar situaciones de conflicto para facilitar las herramientas que permitan a los participantes aprender a gestionar adecuadamente este tipo de situaciones y reconducir los comportamientos no deseados (Sáez de Ocáriz, Lavega, & March 2013).

El historial deportivo no se ha mostrado como un factor relevante a la hora de explicar los estados afectivos de los participantes a pesar de haberse mostrado una cierta tendencia hacia reacciones emocionales negativas en aquellos participantes con experiencia deportiva, cuando las situaciones se desarrollaban en un entorno competitivo. A priori, podría pensarse que la experiencia deportiva previa y los aprendizajes asociados a ella, debería haber potenciado en los participantes la capacidad de mitigar las emociones negativas asociadas a la competición. Pero no se ha mostrado así en nuestros estudios, posiblemente asociado a la edad de los participantes, la mayoría adolescentes en pleno proceso de formación emocional. Competir, enfrentarse, afrontar la derrota, percibir la posibilidad de perder en un enfrentamiento deportivo

conlleva la aparición de conflictos en aquellas etapas en las que el jugador todavía no es capaz de gestionar el fracaso (Sáez de Ocáriz, Lavega & March, 2013).

Cabe plantearse también si la educación deportiva que reciben nuestros jóvenes no está excesivamente orientada hacia la necesidad imperiosa de obtener la victoria, como único medio de reconocimiento del esfuerzo. La frustración de no conseguirlo o la simple expectativa de la posibilidad de perder en un enfrentamiento deportivo, puede ser el desencadenante de reacciones emocionales negativas, especialmente en sujetos formados en una cultura deportiva elitista. Un clima excesivamente orientado hacia el ego y no hacia la tarea puede generar un sentimiento de desconfianza en los deportistas (Moreno, Cervelló & Gonzales, 2007) y en nuestro entorno social el éxito no se mide por el esfuerzo dedicado a conseguir un objetivo sino por el resultado. Nuestros participantes con historial deportivo han vivenciado una intensidad emocional negativa superior toda situación asociada a la derrota en lo que parece ser una clara asociación entre el fracaso y la experiencia emocional.

Los resultados nos ofrecen la posibilidad de poner al descubierto dicha situación para que los educadores conozcan el impacto emocional que genera el juego competitivo y las diferentes reacciones que suscita la victoria o la derrota. La no discriminación y la socialización del éxito pasa por el esfuerzo de los profesionales en ofrecer situaciones que posibiliten que todos los participantes puedan ser ganadores en uno u otro momento, manejando las estrategias necesarias para la gestión de los conflictos que la competición suele generar (Costes & Sáez de Ocáriz, 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

La posible existencia de diferencias entre hombres y mujeres en la vivencia emocional asociada a los juegos motores ha sido también uno de los puntos de interés de nuestros estudios. Partiendo de la premisa de que las mujeres se sienten menos cómodas en el terreno de la actividad física y el deporte que sus compañeros varones (Hill, Hannon & Knowles, 2012), cabe destacar que el género no se ha mostrado como un dato a tomar en consideración y las diferencias de los comportamientos entre los hombres y las mujeres han sido escasamente visibles.

Todavía sigue siendo habitual que las aulas de educación física siguen primando los contenidos deportivos asociados a lo masculino, dando poco protagonismo a

contenidos asociados a lo femenino. Por este motivo, al proponer juegos motores de todas las posibles familias y orientaciones, se observa que el género masculino y femenino se comportan de una forma similar, confirmando hallazgos de investigaciones anteriores (e.g., Romero, Gelpi, Mateu, Rovira, & Lavega, 2014).

Sin embargo nos parece destacable mostrar los resultados asociados a las emociones de Rechazo y de Compasión, que, en ambos casos han mostrado ser diferentes en función del género. Nuestros hallazgos muestran que la emoción de rechazo también depende de la experiencia deportiva y del género masculino, de modo que, los hombres muestran mayores intensidades emocionales de rechazo que las mujeres y especialmente aquellos que declaran tener experiencia deportiva previa. Sucede algo parecido al explicar la intensidad emocional de la Compasión; en dicha emoción, los hombres perciben una intensidad emocional superior a las mujeres, asociando la compasión al historial deportivo, de forma que los hombres que declaran tener historial deportivo manifiestan mayores intensidades de compasión.

También es interesante remarcar la predisposición que las mujeres manifiestan hacia los juegos cooperativos, expresando intensidades de alegría superiores a la experimentada por los hombres en este tipo de prácticas. Autores como Conti, Collins y Picariello (2001), Johnson y Engelhard (1992) y Knight y Chao (1989) argumentan la asociación entre los rasgos femeninos y la cooperación, como una característica social de la mujer, en contraposición a la oposición, más asociada con rasgos masculinos.

En el momento de analizar la incidencia sobre la vivencia afectiva al participar en grupos mixtos o en grupos homogéneos, los resultados han mostrado que a pesar de proponer actividades tradicionalmente asociadas al género femenino, no se han encontrado diferencias significativas entre el género masculino y femenino, y entre las distintas maneras de organizar los grupos de estudiantes (segregados o mixtos).

LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

9. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Las evidencias científicas mostradas en los diferentes artículos que componen la presente Tesis Doctoral, parecen abrir nuevos caminos para el estudio sobre la relación entre los diferentes tipos de prácticas motrices y las reacciones emocionales que suscitan en los practicantes. A continuación se detallan algunos de dichas opciones.

1. Ampliar la muestra de participantes; lo que significa poder enfocar nuestras hipótesis a la población adulta y a personas de edad avanzada. Averiguar el impacto emocional de las actividades en grupos de hombres y mujeres en un contexto diferente al contexto educativo nos puede proporcionar respuestas interesantes de cara a las decisiones que deben tomar los directores de centros deportivos. Discriminar entre la multitud de oferta posible, para escoger aquellas actividades que generen una mayor satisfacción entre los usuarios nos parece ciertamente relevante para conseguir el éxito de dicha oferta y la fidelización de los practicantes.

2. Ampliar la tipología de las actividades analizadas; en consonancia con el punto anterior, alejarnos del entorno de los juegos deportivos para adentrarnos en otro tipo de actividades es una de las intenciones de esta investigadora. Relacionado con estilos de vida saludable nos parece de gran interés el estudio del impacto emocional que suscitan las actividades destinadas a los clientes de los centros de fitness con la finalidad de ofrecer herramientas objetivas para la programación de los diferentes contenidos.

3. Relacionar los criterios tipo de práctica y duración de la intervención (número de juegos y sesiones) con el impacto en los estados emocionales y de ánimo. Observar si la modificación de número de sesiones y el uso de otras actividades distintas a los juegos motores (e.g., danzas, deportes, actividades motrices en la naturaleza) tienen algún efecto sobre la vivencia afectiva de los protagonistas. Para los profesionales de la actividad física puede ser de gran interés conocer si los resultados son iguales o distintos en función de la duración y tipo de práctica motriz.

4. Ampliar las posibilidades en cuanto a la recogida de datos, utilizando metodologías cualitativas como pueden ser las entrevistas. Verbalizar las experiencias emocionales vividas en relación a cada uno de los tipos de juegos propuestos parece un instrumento más rico y repleto de posibles matices.

5. Aberiguar la potencia de las emociones en relación a otro tipo de contenidos propios de la educación física, intentando descubrir las posibles relaciones entre la lógica interna de las actividades y las reacciones emocionales de los participantes. Poder proporcionar este conocimiento a los futuros profesionales (actualmente estudiantes de CAFE) puede suponer un cambio sustancial en los planteamientos de la educación física del futuro.

6. Profundizar sobre la construcción y sistematización de aquellos indicadores que permitan al profesor de educación física interpretar las conductas motrices de sus alumnos para poder aplicar las acciones pedagógicas oportunas, con la finalidad de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que dicho proceso se ajuste de una forma más rigurosa a los objetivos pretendidos.

REFERENCIAS

10. REFERENCIAS

- Abbott, A., & Collins, D. (2004). Eliminating the dichotomy between theory and practice in talent identification and development: considering the role of psychology. *Journal of sports sciences*, 22(5), 395-408.
- Alonso, J.I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). *Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición*. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.
- 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.
- Alonso, J.I., Lavega, P., & Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En Martínez, Cayero & Calleja (Coord.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Andrade, E., Seoane Pesqueira, G., & Arce, C. (2000). Aportaciones del POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 0007-20.
- Arnold, M. B. (1969). Emotion, motivation, and the limbic system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 159(3), 1041-1058.
- Arruza, J. A., Arribas, S., González, O., Balagué, G., Romero, S., & Ruiz, L. M. (2010). Desarrollo y validación de una versión preliminar de la escala de competencia emocional en el deporte (ECE-D). *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 14, 151-163.
- Balaguer, I., Fuentes, I., García-Merita, M., Pérez Recio, G., & Meliá, J. L. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS). *Revista de Psicología del deporte*, 2(2), 39-52.

- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L. y Pérez Recio, G. (1993). El Perfil de los Estados de Ánimo (POMS): Baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 39-52.
- Bar-On, R. (1997). *EQ-I technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health System.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *BarOn emotional quotient inventory: Youth version*. Multi-Health system, Incorporated.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). *The impact of emotional intelligence on performance*. In V. U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 3-19). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barquín, R. R. (2006). Predicción del resultado deportivo en judokas cadetes de competición aplicando las dimensiones del cuestionario de personalidad BFQ. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte* 1(2), 69.
- Barrios, L. & González-Bravo, C. (2011). Aproximación a una Metodología de Aprendizaje Emocional (MAE) en las enseñanzas de Arquitectura. *Actas del I Congreso Internacional son Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2011)*. Ed. Universidad Politécnica de Madrid.
- Belli, S., & Íñiguez-Rueda, L. (2008). El estudio psicosocial de las emociones: Una revisión y discusión de la investigación actual. *Psico*, 39(2), 139-151.
- Bericat E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, (62), 145-176.
- Berlanga-Silvente, V., Rubio-Hurtado, M. J., & Vilà-Baños, R. (2013). Com aplicar arbres de decisió en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 6(1), pp-65.
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(54), 63-94.

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003) Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2008) *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 16, 1-11.
- Blández, J., Fernández, & Sierra M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 5.
- Cagigal, J. M. (1987). *Cultura física y cultura intelectual*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Cano, A. (1989). *Cognición, emoción y personalidad. Un estudio centrado en la ansiedad*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense
- Cantero, F. P., Guerrero, C., Carpi, A., & Gómez, C. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *REME*, 9(23), 1.
- Carriedo, A., González, C., & López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24

- Conti, R., Collins, M. A., Picariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering, gender, gender segregation and gender role orientation. *Personality and Individual Differences*, 30, 1273-1289.
- Costes, A. (1997). El profesor de educación física como investigador. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-4.
- Costes, A., & Sáez de Ocáriz, U. (2012). Los conflictos en clubes deportivos con deportistas adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 108, 46-53. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.05
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. R. (2005), *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804.
- De Moya Martínez, M. V., Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A., Cózar Gutiérrez, R. (2011). Análisis de los estilos de aprendizaje y las TIC en la formación personal del alumnado universitario a través del cuestionario REATIC. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 137-156.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and exercise*, 4(3), 195-210.
- Diener, E. (2009) Assessing Well-Being. *The collected works of Ed Diener*. Oxford, UK: Springer.
- 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(3), 23-32.

- 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 (CCD)*, 10(28), 5-18.
- Duncan, I. J. (2006). The changing concept of animal sentience. *Applied Animal Behaviour Science*, 100(1), 11-19.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Etxebeste, J. (2014). "Basque Games and Emotions: a Question of Time". En: M. Vaczi (ed.), *Playing Fields: Power, Practice, and Passion in Sport*. Reno: University of Nevada.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos [Win, lose or not compete: the temporary construction of emotions in sports games]. *Educatio Siglo XXI*, 32 (1), 33-48.
- Fernández, E. (2002). *Diferenciación en las prácticas deportivas y género: su incidencia en el fútbol femenino*. Cuadernos del Deporte, 13. Instituto Navarro de Deporte y Juventud, Pamplona, 8-15.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencia en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1- 6.
- Fernández, E. A., Fernández, C. A., & Pesqueira, G. S. (2002). Adaptación al español del cuestionario " Perfil de los Estados de Ánimo" en una muestra de deportistas. *Psicothema*, 14(4), 708-713.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19, 63- 93.
- Fernández-Berrocal, P. & Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193-204.

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1).
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions: Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J. L., & García-Merita, M. L. (1995). Forma abreviada del Perfil de los Estados de Ánimo (POMS). In *Actas del V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte* (pp. 29-39).
- Gardner, H. (1987) *Nueva ciencia de la mente*. México: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gallego, D. J. & Gallego, M. J. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gea, G., Alonso, J. I., Ureña, N., & Garcés, E. (2016). Incidencia de los juegos deportivos de oposición sobre los estados de ánimo en universitarios. *Revista de psicología del deporte*, 25(2), 0237-244.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. *Perspectiva de género. Educatio Siglo*, 21(32), 1.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. Bloomsbury Publishing: London.
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional: conversaciones con el Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). *The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results* (p. 14). London: Little, Brown.

- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En BarOn, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Hanin, Y. L. (2004). *Emotion in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics Press.
- Hill, G. M., Hannon, J. C., & Knowles, C. (2012). Physical education teachers' and university teacher educators' perceptions regarding coeducational vs. single gender physical education. *Physical Educator*, 69(3), 265-288.
- Huizinga, J. (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning with Games. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Iglesias, M. J. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (España). *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 451-467.
- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2016, 10 de noviembre]
- Jaqueira, A., 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.
- Johnson, C., & Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning among African-American adolescents. *The Journal of Psychology*, 126(4), 385-392.
- Kemper, T. D. (1987). How many emotions are there? Wedding the social and the autonomic components. *American Journal of Sociology*, 263-289.

- Knight, G. P., & Chao, C. C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion*, 13(2), 125-141.
- Krebs, R. J. (2009). Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development and the process of development of sports talent. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 108.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. O., & Lavega i Burgués, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexões*, 5(2), 32.
- Lane, A.M., Davenport, T.J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, R. y Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 388-392.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices Motor games and pedagogy of motor conducts. *Revista Conexões*, 5(1), 27.
- Lavega, P., Mateu, M., Lagardera, F., & Filella, G. (2010) Educar emociones positivas a través de los juegos deportivos. En M. A. Torralba, M. De Fuentes, J. Calvo, & J. F. Cardozo (Eds.), *Docencia, innovación e investigación en educación física*. (pp. 111-139). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevilla, 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.

- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y educación*, 25(3), 347-360.
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students, *Cultura, Ciencia y Deporte*, 22(9), 5-15.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala ges para ser aplicada en la educación física y el deporte. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F., & March, J. (2014). Relationship between traditional games and the intensity of emotions experienced by participants. *Research quarterly for exercise and sport*, 85(4), 457-467.
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. *Movimento*, 20(2), 593.
- Lazarus, R. S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback. *American Psychologist*, 30(5), 553.
- Lazarus, R. (1984). On the primacy of cognition. *The American psychologist*, 39(2), 124-129.
- Lazarus, H. M. (1988). *U.S. Patent No. 4,787,899*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Learreta, B. (2004). *Los contenidos de expresión corporal en el área de educación física en enseñanza primaria*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid.
- LeDoux, J., & Bernal, I. M. (1999). *El cerebro emocional*. Buenos Aires: Planeta.
- Lorenzo, A. (2003). Estudio del pensamiento de los entrenadores sobre el proceso de detección de talentos en baloncesto. *European Journal of Human Movement*, 10, 23-51.

- Lundqvist, Å. (2011). *Family policy paradoxes: gender equality and labour market regulation in Sweden, 1930-2010*. Policy Press: Bristol.
- Lyu M., Gil D. L. (2011) Perceived physical competence, enjoyment, and effort in same-sex and coeducational physical education classes. *Educational Psychology*, 31, 247–260.
- Miralles, R. (2013). La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions (Tesis doctoral inédita). *Universitat de Lleida, Lleida*.
- Marrero, G., Martín-Albo, J., & Núñez, J. L. (2000). Perfil de personalidad del tenista. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 0021-36.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of human intelligence* (2nd ed.) (pp. 396–420). New York: Cambridge University Press
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. EdITS/Educational and Industrial Testing Services: San Diego, California.
- McNair, D.M., Lorr, M., y Droppleman, L.F. (1992). *Manual for the Profile of Mood States*. EdITS/Educational and Industrial Testing Services: San Diego, California. (Edición revisada).

- Miranda, J. (1989). El juego y la Educación Física:¿ integración o revisión?. *Apunts*, 16-17, 52-56.
- Moreno, J. A., Cervello, E. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno Sánchez, J., Parrado Romero, E., & Capdevila Ortís, L. (2013). Variabilidad de la frecuencia cardíaca y perfiles psicofisiológicos en deportes de equipo de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 22(2), 0345-352.
- Morgan, W.P. (1979). Prediction of performance in athletics. In P. Klavora & J.V. Daniel (Eds.), *Coach, athlete, and the sport psychologist* (pp. 173-186). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J. y Aires, P. (2015) Efectos de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190.
- Oiarbide, A., Martínez- Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J. y Urdangarin, C. (2014). Efectos de los juegos de cooperación-oposición en el ánimo de los universitarios. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 58-62.
- Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo cognitivista. *REME*, 6(14), 2.
- Parlebas, P. (1968). Estructuras y conductas motrices. *Rev. Education Physique et Sport*, 93(3).

- Parlebas, P. (1981). Contribución al léxico en las ciencias de la acción motriz. *París: INSEP.*
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte.* Málaga: Unisport.
- Parlebas P., Vives J. (1969), Apprentissage et transfert en éducation physique. *Revue EPS, n° 99bis*, 19-24.
- Parlebas, P. (1988). Elementos de sociología del deporte. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P. (1992). El deporte fenómeno social. *Mundo Científico*, 12 (128), 858 – 869.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: lexique de praxéologie motrice.* Paris: Insep.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz, España, Paidotribo.*
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela.* Dolmen: Santiago de Chile.
- Parlebas, P. (2010). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Educación Física y Deporte*, 14(1), 9-26.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica.* Barcelona: INDE.
- Pérez-Recio, G. y Marí, J. (1991). *Protocolo de la Prueba POMS.* Sant Cugat del Vallés, Barcelona: Centre d'Alt Rendiment.
- Rita, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 24-53.

- Romero, E., Luengo, M., Gómez-Fraguela, J. A., & Sobral, J. (2002). La estructura de los rasgos de personalidad en adolescentes: el modelo de cinco factores y los cinco alternativos. *Psicothema*, *14*(1), 134-143.
- Romero-Martin, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, *32*(2), 49-70.
- Rovira, G. R., López-Ros, V., Lagardera, F, Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, *32*(1), 105-126.
- Ruiz-Barquín, R., & García-Naveira, A. (2013). Personalidad, edad y rendimiento deportivo en jugadores de fútbol desde el modelo de Costa y McCrae. *Anales de Psicología*, *29*(3), 642-655.
- Saarni, C. (1997). Coping with aversive feelings. *Motivation and Emotion*, *21*, 45–63.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 68-91). San Francisco, Ca: JosseyBass.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria. *INEFC Lleida, Universitat de Lleida*.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P. (2013). Transformar conflictos en educación física en primaria a través del juego. Aplicación del índice de conflictividad. *Cultura y Educación*, *25*(4), 549-560.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *16*(1), 163-176.
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*. *15*(57), 29-44.

- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas? Conflictos motores y emociones negativas en la clase de Educación Física: el caso de los juegos de oposición. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 71-90.
- Sáez de Ocáriz, U. S., 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.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2015). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 197-201.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. Imagination. *Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Scales, P.C., & Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Scharagrodsky, P. A. (2013). En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Educación Física y Ciencia*, 6, 103-127.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. E. (2007). *Emotion in education*. Elsevier Academic Press.
- Slingerland, M., Haerens, L., Cardon, G., & Borghouts, L. (2014). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 20-35.
- Sluyter, D. & Salovey, P. (Eds.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Torrents, C., & Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33
- Vega-Franco, L. (2002). Ideas, creencias y percepciones acerca de la salud: reseña histórica. *Salud pública de México*, 44(3), 258-265.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of emotion and motivation*. New Ybrk: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1988). Attribution theory and attributional therapy: Some theoretical observations and suggestions. *British Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 99-104.

Wukmir, VJ. (1967). *Emoción y Sufrimiento*. Barcelona: Labor.

Zadjonc, R. (1984). On the primacy of affect. *Am Psychol*, 39, 117-123.