

UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Jugar en positivo. Vivencia emocional de los
estudiantes de educación primaria al participar
en juegos motores y deportivos

Dña. Verónica Alcaraz Muñoz
2021



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de
educación primaria al participar en juegos motores y
deportivos

Verónica Alcaraz Muñoz

Murcia, mayo 2021

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica

Área de Didáctica de la Expresión Corporal

Facultad de Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Investigación para la Mejora de la Educación en las Didácticas Específicas

Jugar en positivo. Vivencia emocional de los estudiantes de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos

TESIS DOCTORAL presentada por

Verónica Alcaraz Muñoz

Para optar al título de

Doctor por la Universidad de Murcia

Dirigida por:

Dr. D. José Ignacio Alonso Roque

Dr. D. Juan Luis Yuste Lucas

Murcia, mayo 2021

AGRADECIMIENTOS

En estas líneas me gustaría dar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que, de una forma u otra, han contribuido al desarrollo de esta tesis doctoral. Ha sido un camino largo y arduo, pero sin duda ha merecido muchísimo la pena por todas aquellas personas que me han acompañado en estos momentos tan enriquecedores.

Especial énfasis para mis directores, Dr. José Ignacio Alonso y Dr. Juan Luis Yuste.

Nacho, te estoy eternamente agradecida por haberme acompañado y enseñado tanto desde mis inicios como alumna interna. Gracias por haberme transmitido tu pasión por la praxiología motriz y haberme permitido formar parte de ello. Mil gracias por enseñarme a crecer profesional y personalmente ¡Mil gracias por compartir conmigo tu experiencia, tu trabajo y, sobre todo, tu paciencia!

Juan Luis, mil gracias de corazón por estar siempre ahí, sobre todo en los momentos más difíciles. Gracias infinitas por haberme iniciado en la estadística con tus clases y tutorías tan enriquecedoras, y aunque sé que me queda muchísimo por aprender, sé que siempre estarás ahí para echarme un cable ¡Mil gracias por recordarme la importancia de resurgir en los momentos más difíciles, como el ave fénix!

A los maestros, José, Joaquín, Juan Francisco, Lolita y Marta, por acoger nuestra investigación en sus centros, asumiendo aquellas molestias que esto pudiera ocasionar, y dedicarme todo su tiempo. A todos los alumnos, por la disposición y comportamiento durante las sesiones realizadas.

Quiero expresar mi agradecimiento más cariñoso, a mi amiga Marisa, por escucharme, comprenderme y animarme en estos momentos tan complicados.

A mi pareja, Álvaro, por su apoyo incondicional. Gracias por compartir conmigo momentos imprescindibles de charla, de donde siempre salían ideas interesantes, y palabras de ánimo cuando más las he necesitado.

A todos y cada uno de mis compañeros de batallas. Un grupo de amigos, con quienes he compartido muy buenos ratos y nunca faltaba la pregunta ¿la tesis para cuándo?

Por último, pero no menos importante a los de casa, mis padres y mi hermano, por su continuo interés y, sobre todo, preocupación ¡Gracias mil!

A todos ¡mil gracias por estar ahí!

I – INTRODUCCIÓN.....	17
II- MARCO TEÓRICO.....	25
II.1. EDUCAR LA AFECTIVIDAD.....	25
II.1.1. Bienestar y satisfacción con la vida	25
II.1.1.1. Bienestar subjetivo: afectividad.....	26
II.1.2. Afectividad: emoción, sentimiento y estado de ánimo	28
II.1.2.1. Clasificación de las emociones	32
II.1.2.2. La influencia de las emociones positivas	36
II.1.3. Aproximación teórica al concepto de educación emocional	39
II.1.3.1. Concepto de inteligencia	39
II.1.3.2. Inteligencias múltiples versus inteligencia clásica	40
II.1.3.3. Inteligencia: equilibrio cognitivo y emocional	46
II.1.3.4. Hacia una educación de competencias emocionales desde la escuela.....	49
II.2. EDUCAR LA CONDUCTA MOTRIZ	54
II.2.1. Ámbitos de la conducta motriz.....	54
II.2.2. Educación física: pedagogía de las conductas motrices.....	57
II.2.3. Juego motor y deportivo.....	60
II.2.4. La lógica interna: el engranaje del juego.	65
II.2.5. Los universales ludomotores	71
II.2.5.1. <i>¿Con quién voy?</i> Red de comunicación motriz.....	72
II.2.5.2. <i>Para ganar, ¿qué hay que hacer?</i> Red de interacción de marca	75
II.2.5.3. <i>¿Cuándo y cómo sabemos que hemos ganado?</i> Sistema de puntuaciones	75
II.2.5.4. <i>¿Cómo actúo?</i> Sistema de cambio de roles y sistema de cambio de subroles.....	76
II.2.5.5. <i>¿Nos comunicamos por gestos? ¿Qué interpretas a través de mi acción?</i> Código semiotor: código gestémico y código praxémico.....	78

II.2.6. La lógica externa	82
II.2.7. Experiencia emocional y los dominios de acción motriz	84
II.2.8. Experiencia emocional y competición	87
II.2.9. Experiencia emocional y género	91
II.2.10. Experiencia emocional y práctica de actividad físico deportiva.....	99
II.2.11. Estados de ánimo y juegos motores y deportivos.....	101
III- OBJETIVOS	109
IV- MÉTODO	113
IV.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	113
IV.2. VARIABLES DEL ESTUDIO.....	114
IV.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO	114
IV.4. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO	115
IV.4.1. Contextualización del trabajo de campo.....	115
IV.4.2. Diseño y elaboración de la GES-C para conocer la vivencia emocional en los juegos motores y deportivos.....	117
IV.4.3. Formación emocional y familiarización con el instrumento.....	119
IV.4.5. Desarrollo de las sesiones prácticas.....	120
IV.4.6. Instrucciones de uso de la GES-C	123
IV.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS	124
IV.5.1. Datos cuantitativos.....	124
IV.5.2. Datos cualitativos	125
IV.6. ROL DE LA INVESTIGADORA	126
IV.7. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN	127
V- RESULTADOS.....	131
V. 1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA.....	131
V.1.1. Games and Emotions Scale for Children (GES-C).....	131
V.1.1.1. Sesión 1: juego psicomotor sin competición.....	131
V.1.1.2. Sesión 1: juego psicomotor con competición.....	133
V.1.1.3. Sesión 2: juego de cooperación sin competición.....	136

V.1.1.4. Sesión 2: juego de cooperación con competición.....	138
V.1.1.5. Sesión 3: juego de oposición sin competición	141
V.1.1.6. Sesión 3: juego de oposición con competición	143
V.1.1.7. Sesión 4: juego de cooperación con oposición sin competición...	146
V.1.1.8. Sesión 4: juego de cooperación con oposición con competición .	148
V.1.1.9. Resumen de los resultados relativos a las reespecificaciones realizadas en la escala GES-C.	151
V. 2. JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS E INTENSIDAD EMOCIONAL VIVENCIADA.....	153
V.2.1. Sin o con competición x emociones.....	155
V.2.2. Género x emociones	160
V.2.3. Experiencia físico deportiva x emociones	163
V. 3. ANÁLISIS CUALITATIVO.....	166
VI- DISCUSIÓN	175
VI.1. GAMES AND EMOTIONS SCALE FOR CHILDREN (GES-C)	175
VI.2. EL JUEGO MOTOR Y DEPORTIVO COMO FUENTE POTENCIAL DE EMOCIONES POSITIVAS EN ESCOLARES.....	177
VI.3. COMPETIR O NO COMPETIR. EL PLACER DE “JUGAR COMO NIÑOS” SIN PENSAR EN EL RESULTADO FINAL	181
VI.4. LAS CHICAS EXPERIMENTAN EMOCIONES MÁS INTENSAS EN LOS JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS.....	186
VI.5. CUANDO JUGAR NO ES CUESTIÓN DE LA EXPERIENCIA FÍSICO DEPORTIVA. VIVENCIA EMOCIONAL INTENSA AL PARTICIPAR EN JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS.....	192
VII- CONCLUSIONES	197
VIII- APORTACIONES EDUCATIVAS.....	201
IX- LIMITACIONES DEL ESTUDIO	205
X- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	209
XI- REFERENCIAS	213
XII.1. ANEXO 1. Consentimiento informado previo a la realización del estudio.	265

XII.2. ANEXO 2. Informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.	268
XII.3. ANEXO 3. Primera versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C).	269
XII.4. ANEXO 4. Informe de experto sobre la primera versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C) para la mejora del cuestionario.	271
XII.5. ANEXO 5. Segunda versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C).	275
XII.6. ANEXO 6. Games and Emotions Scale for Children (GES-C).	277
XII.7. ANEXO 7. Imágenes ilustrativas para familiarizar a los participantes con las emociones analizadas en el estudio.	279
XII.8. ANEXO 8. Guía para los docentes sobre el desarrollo de las sesiones y los juegos realizados en el estudio.	288
XII.9. ANEXO 9. Ejemplo de cuestionario desestimado.	293
XII.10. ANEXO 10. Manual de codificación para los observadores.	297

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007).....	50
Figura 2. Disposición de las ocho categorías de situaciones motrices, en función del medio con y sin presencia de incertidumbre	66
Figura 3. Ejemplos de procesos que desencadena la lógica interna del juego (Lagardera & Lavega, 2004)	71
Figura 4. Temporalización del trabajo de campo en la investigación	116
Figura 5. <i>Representación esquemática del proceso</i>	121
Figura 6. Modelo ofrecido a través del AFC para el juego psicomotor sin competición (modelo reespecificado)	133
Figura 7. Modelo ofrecido a través del AFC para el juego psicomotor con competición (modelo reespecificado)	135
Figura 8. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de cooperación sin competición (modelo reespecificado)	138
Figura 9. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de cooperación con competición (modelo reespecificado)	140
Figura 10. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de oposición sin competición (modelo reespecificado)	143
Figura 11. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de oposición con competición (modelo reespecificado)	145
Figura 12. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de colaboración con oposición sin competición (modelo reespecificado)	148
Figura 13. <i>Modelo</i> ofrecido a través del AFC para el juego de colaboración con oposición con competición (modelo reespecificado)	150
Figura 14. Intensidad emocional en relación con el tipo de emoción.....	153
Figura 15. Intensidad de las emociones positivas en relación a los dominios de acción motriz.....	154
Figura 16. Intensidad de las emociones negativas en relación a los dominios de acción motriz.....	154
Figura 17. Intensidad emocional según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el tipo de emoción	156
Figura 18. Intensidad de las emociones positivas según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el dominio de acción motriz.....	157

Figura 19. Intensidad de las emociones negativas según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el dominio de acción motriz.....	158
Figura 20. Intensidad emocional según la interacción entre el resultado en juegos competitivos y el tipo de emoción.....	158
Figura 21. Intensidad emocional en función de la variable género.....	160
Figura 22. Intensidad emocional en función de la variable género y el tipo de emoción .	160
Figura 23. Intensidad de las emociones positivas atendiendo a la interacción de la variable género intrasujeto y la competición	162
Figura 24. Intensidad emocional en función de la experiencia físico deportiva del jugador	163
Figura 25. Intensidad emocional en función de tener o no experiencia físico deportiva y el tipo de emoción.....	163
Figura 26. Intensidad de las emociones positivas en relación a tener o no experiencia físico deportiva y la variable competición.....	164
Figura 27. Intensidad de las emociones negativas en relación a tener o no experiencia físico deportiva y la variable competición.....	165
Figura 28. Intensidad emocional al interaccionar la variable género y tener o no experiencia físico deportiva.....	165
Figura 29. Presencia (porcentaje) de comentarios sobre la experiencia emocional asociados a la lógica interna y a la lógica externa de los juegos motores y deportivos.....	166
Figura 30. Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos	167
Figura 31. Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos, en función de la variable género.....	168
Figura 32. Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos, en función del tipo de emoción experimentada con mayor intensidad	169
Figura 33. Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios asociados a los dominios de acción motriz.....	170
Figura 34. Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios asociados a los juegos con o sin competición.....	171

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Clasificación de las redes de comunicación motriz.....	74
Tabla 2. Análisis de la lógica interna y de los modelos universales del juego “el inquilino”	78
Tabla 3. Descripción de los juegos por dominio de acción motriz y según presencia o ausencia de competición	122
Tabla 4. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	131
Tabla 5. Contrastes de normalidad.....	132
Tabla 6. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego psicomotor sin competición.....	132
Tabla 7. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	134
Tabla 8. Contrastes de normalidad.....	134
Tabla 9. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego psicomotor con competición.....	135
Tabla 10. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	136
Tabla 11. Contrastes de normalidad.....	137
Tabla 12. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de cooperación sin competición	137
Tabla 13. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	139
Tabla 14. Contrastes de normalidad.....	139
Tabla 15. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de cooperación con competición	140
Tabla 16. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	141
Tabla 17. Contrastes de normalidad.....	142
Tabla 18. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de oposición sin competición.....	142
Tabla 19. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	144
Tabla 20. Contrastes de normalidad.....	144
Tabla 21. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de oposición con competición	145
Tabla 22. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	146

Tabla 23. Contrastes de normalidad.....	147
Tabla 24. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de colaboración con oposición sin competición.....	147
Tabla 25. Descriptivos de las diferentes variables observadas.....	149
Tabla 26. Contrastes de normalidad.....	149
Tabla 27. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de colaboración con oposición con competición.....	150
Tabla 28. La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en todos los juegos, sin o con competición.....	152
Tabla 29. Comparación por pares de la intensidad de las emociones negativas y los dominios de acción motriz.....	155
Tabla 30. Promedio de la intensidad emocional atendiendo al dominio de acción motriz en interacción con el resultado en juegos competitivos y no competitivos.....	159
Tabla 31. Promedio de la intensidad emocional según la interacción del dominio de acción motriz y la variable género.....	161
Tabla 32. Promedio de la intensidad emocional según la presencia o ausencia de competición en los juegos y la variable género.....	162
Tabla 33. Ejemplos de comentarios referentes a la lógica interna y/o la lógica externa...	166

I - INTRODUCCIÓN

I – INTRODUCCIÓN

“Cuando tenía cinco años, mi madre siempre me decía que la felicidad es la clave para la vida. Cuando fui a la escuela, me preguntaron qué quería ser cuando fuera grande, escribí feliz. Me dijeron que yo no entendía la pregunta. Les dije que no entendían la vida”. Estas palabras de John Lennon muestran una reflexión sobre qué debemos entender por felicidad, y la necesidad de comenzar la formación a nivel emocional desde las edades más tempranas, como la etapa de educación primaria.

El bienestar subjetivo debe ser uno de los temas clave en la formación integral de la personalidad de los alumnos. No obstante, para lograr esta formación integral es fundamental que se integre el desarrollo emocional junto al cognitivo, social y físico de forma unitaria y personal en cada niño (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2002a, 2018). De hecho, cuando vemos a escolares jugando, inmersos en experiencias motrices, toman decisiones, establecen relaciones sociales con el resto de jugadores y vivencian una efervescencia de emociones. En otras palabras, se desarrollan como seres humanos de forma plena en todos los ámbitos (Lavega, 2010a). Por ello, se debe contemplar la enseñanza como una pedagogía de las conductas motrices, es decir, un proceso global y dinámico de aprendizaje que educa a las personas a nivel orgánico, cognitivo, social y emocional, buscando desarrollar y perfeccionar las potencialidades humanas de cada uno (Parlebas, 2012, 2018).

Abordar la educación de competencias emocionales desde niños actuaría como una sólida variable predictiva de la satisfacción con la vida en etapas posteriores (Cejudo, López-Delgado, & Rubio, 2016; Chen, Cai, He, & Fan, 2019; Extremera & Rey, 2016; Gilman & Huebner, 2003; López-Cassá, Pérez-Escoda, & Alegre, 2018; Pérez-Escoda & Alegre, 2016). De hecho, las personas en las que predomina la afectividad positiva tienden a generar ambientes de bienestar personal y social con los demás, reforzando las relaciones interpersonales en todos sus ámbitos (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Kong & Zhao, 2013; Palomera & Brackett, 2006; Schutte & Malouff, 2011). De este modo, las competencias emocionales se muestran como competencias básicas para la vida por su valor personal, social y profesional, y por promover el bienestar emocional. Pues su adquisición y dominio permiten una mejor adaptación al contexto social de manera activa, efectiva y responsable, además de un mejor afrontamiento personal a los desafíos que plantea la vida. La cuestión es educar para la vida, forjar personas felices desde las primeras etapas

educativas que sean capaz de sentir satisfacción en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, tanto a nivel personal como social y profesionalmente.

En este sentido, el juego motor y deportivo es un recurso pedagógico idóneo para favorecer la afectividad y desarrollar las competencias emocionales desde las clases de educación física (Lavega, Aráujo, & Jaqueira, 2013; Miralles, Filella, & Lavega, 2017; Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Costes, Damian, & Serna, 2020). La experiencia vivida, inseparable de los aprendizajes motores, y la elevada carga relacional y afectiva que proporciona la motricidad, aportan un valor añadido a la educación física. Además, el juego destaca del resto de situaciones motrices por ser una actividad vital de los primeros años de vida y que además se mantiene a lo largo de la misma con una gran fuerza motivadora para los niños, asociada con la propia curiosidad del ser humano (Huizinga, 2007; Omeñaca & Ruíz, 2007). Así pues, el juego motor es una fuente de placer innato para los niños, que a su vez conlleva un desarrollo social, emocional, biológico y cognitivo. Las clases de educación física son auténticos escenarios emocionales, donde cada persona interviene con respuestas individuales y subjetivas de naturaleza física, pero acompañadas de aspectos sociales, cognitivos y afectivos particulares de cada uno (Ginsburg, 2007; Milteer & Ginsburg, 2012; Lavega, 2007; Parlebas, 2012).

Con la presente investigación, considerando los elementos estructurales del juego y su clasificación según los dominios de acción motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012), podremos conocer los procesos a nivel emocional que cada juego desencadena en los escolares, y contribuir a su desarrollo integral y bienestar. Además de intentar dar respuesta a diversos interrogantes que los docentes de educación física pueden plantearse, tales como ¿generará el mismo comportamiento emocional los juegos psicomotores que los sociomotores? ¿cómo puede afectar a nivel emocional la presencia de un adversario en un juego sociomotor de oposición, como es el caso de un “uno contra uno”? ¿ganar o perder un juego influye en la vivencia emocional? ¿cuáles serán las emociones experimentadas al jugar bajo la sensación de un marcador final frente a los juegos sin competición? ¿chicos y chicas viven emocionalmente los juegos del mismo modo?, y si los escolares practican actividad física deportiva de forma regular fuera de la escuela, ¿influye en su experiencia emocional al participar en juegos motores y deportivos dentro de las clases de educación física?

Que los escolares sean capaces de aprender a ser conscientes e identificar las emociones que experimentan al jugar, es el primer paso en la formación de las competencias emocionales y aprendizaje hacia el bienestar emocional. Por ello, con este estudio se pretende que a nivel individual los alumnos inicien su proceso en educación emocional conociéndose a sí mismos como primer paso dentro del

ámbito afectivo, sobre todo cuando participan en situaciones motrices tan familiares para ellos, como son los juegos motores y deportivos. Además, el hecho de que los escolares sean capaces de identificar y expresar su vivencia emocional permite a los docentes tener un conocimiento más próximo sobre su alumnado como paso primordial para una correcta práctica educativa.

Por otro lado, a los docentes, entrenadores o cualquier profesional de la educación física se les ofrece una metodología de trabajo basada en el juego motor y deportivo como recurso óptimo para generar experiencias motrices positivas en el alumnado. Decidir qué tipo de juego se va a utilizar será tarea del docente, pero a través del presente estudio se aportan evidencias científicas para planificar la práctica educativa promoviendo la mejora del bienestar emocional del alumnado desde una amplia variedad de situaciones motrices y variables. Además de permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, desde un clima motivacional positivo, aprenderán disfrutando a través del juego y experimentando contextos variados de aprendizaje motriz y emocional.

En definitiva, la unión en esta investigación de los marcos teóricos de la praxiología motriz (Parlebas, 2012) y la educación emocional (Bisquerra, 2009, 2010), permite desarrollar una educación física moderna que atiende a los escolares de un modo globalizador e integrador, ofreciendo una variedad de situaciones para aventurarse, tomar decisiones, comunicarse, interactuar, participar, probar fuerzas o habilidades entre jugadores (Gallardo & Gallardo, 2018; Montero, 2017; Paredes, 2003). Además de tener presente la experimentación de emociones positivas durante el proceso de aprendizaje para favorecer el bienestar de los escolares desde la práctica educativa (Romeo, 2017).

El presente trabajo de investigación se divide en cinco partes principales: marco teórico, método, resultados, discusión y conclusiones. En la parte teórica se tratan aspectos relacionados con la afectividad y la conducta motriz. La necesidad de averiguar cómo conseguir que las personas aprendan a ser inteligentes emocionalmente, dio origen a este primer apartado de la afectividad. Por ello, se encontrará información referente al bienestar, la satisfacción con la vida, la felicidad, el afecto positivo y negativo, la emoción, el sentimiento, el estado de ánimo, los beneficios que aporta la vivencia de emociones positivas, desde el concepto de inteligencia hasta avanzar hacia la educación de competencias emocionales de Bisquerra (2009, 2010) y la educación física emocional. Posteriormente, para abordar la formación integral de los alumnos incluyendo la parte emocional, se ha considerado la enseñanza desde la pedagogía de las conductas motrices en educación física. Se describen conceptos como la acción motriz, la conducta motriz, y se muestra la relevancia del juego motor y deportivo para lograr educar esta conducta motriz, contextualizándolo desde la ciencia de la

acción motriz o praxiología motriz. Se identifica la lógica interna como engranaje que rige el funcionamiento de cada juego, y que permite diseñar estas situaciones motrices en función de la conducta motriz que se desee provocar o estimular en el alumnado y originar los aprendizajes deseados. Además de presentar la clasificación de los juegos por dominios de acción motriz o familias, dependiendo del tipo de interacción motriz que se produce entre jugadores o el entorno donde se realizan. Para cerrar este segundo bloque se describe la experiencia emocional que la literatura científica consultada observa cuando se participa en este tipo de situaciones motrices. Además de la relación con la presencia o ausencia de ciertas variables, tales como la competición, resultar ganador o perdedor de un juego competitivo, el género y la experiencia físico deportiva. En este sentido, el presente estudio se centra, por un lado, en que los escolares experimenten emociones positivas como parte de su desarrollo en el bienestar subjetivo, y por otro lado, en que este aprendizaje se realice a través de una formación global e integradora, como sucede con las conductas motrices expresadas en el juego motor. Es evidente que con esta práctica educativa se refuerza un clima positivo, motivacional y de disfrute. En definitiva, se trata de clases de educación física donde los escolares aprenden por placer.

En el apartado del método se analiza el tipo de emoción (positiva y negativa) y la intensidad emocional experimentada por los escolares cuando participan en juegos motores y deportivos. Además de las variables referidas a la lógica interna del juego: dominio de acción motriz, presencia o ausencia de competición, y resultar ganador o perdedor en juegos con competición; y las variables referidas a los jugadores participantes: género y experiencia física deportiva.

Participaron un total de 393 estudiantes de educación primaria pertenecientes a cuatro centros educativos de la Región de Murcia. Se realizaron tres intervenciones, de las cuales las dos primeras estuvieron destinadas a las pruebas exploratorias de uno de los cuestionarios, que posteriormente se utilizaría en la tercera intervención para la recogida de los datos. Estas intervenciones se realizaron respetando el contexto natural donde se desarrollaba habitualmente la sesión de educación física, ya fuese el patio o el pabellón polideportivo, sin alterar el funcionamiento didáctico regular ni los grupos de clase. La parte principal del estudio mantuvo la misma dinámica de intervención y duración en los dos centros educativos: 1) sesión de formación emocional básica; 2) sesión de juegos psicomotores sin y con competición; 3) sesión de juegos de cooperación sin y con competición; 4) sesión de juegos de oposición sin y con competición; y 5) sesión de juegos de colaboración-oposición sin y con competición. Para la recogida de datos en estas sesiones principales del estudio se

administró un cuestionario: Games and Emotions Scale for Children (GES-C). Los datos de naturaleza cuantitativa se analizaron mediante un tratamiento estadístico con el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences, SPSS) Versión 22.0 y para los datos cualitativos se elaboró un manual de codificación y se realizó un análisis de contenido de primer nivel que contó con la participación de seis observadores.

En cuanto a los resultados, éstos han sido organizados para una mejor comprensión del lector atendiendo a los objetivos específicos del presente estudio. En primer lugar, se presentan los resultados referentes al efecto que producen los juegos motores y deportivos en la vivencia emocional, considerando el tipo de emoción y su intensidad. Además de las variables como los dominios de acción motriz del juego; la presencia o ausencia de competición; el resultado obtenido en juegos competitivos: ganar o perder; el género; y la experiencia físico deportiva de los jugadores participantes. Por último, los resultados referentes al análisis de contenido que los estudiantes de educación primaria utilizaron para explicar su vivencia emocional cuando participaron en juegos motores y deportivos. Estos resultados también han sido presentados en función del tipo de emoción vivenciada con mayor intensidad, el género, los dominios de acción motriz y la presencia o ausencia de competición.

En la última parte del trabajo se presentan las conclusiones a partir de los objetivos planteados. Posteriormente, se describen las aportaciones educativas elaboradas en base a los resultados del presente trabajo, dado que se considera imprescindible que los resultados de este estudio tengan una transferencia a la realidad educativa en el ámbito de la educación física. Finalmente, se plasman las principales limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación que han ido surgiendo durante la realización de esta tesis doctoral.

II - MARCO TEÓRICO

II- MARCO TEÓRICO

II.1. EDUCAR LA AFECTIVIDAD

II.1.1. Bienestar y satisfacción con la vida

Las investigaciones realizadas durante las últimas décadas han puesto de manifiesto un especial interés por el estudio de las variables emocionales y del bienestar en el alumnado (Rodríguez-Fernández & Goñi-Grandmontagne, 2011). Este bienestar y la satisfacción con la vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005; López-Cassá et al., 2018; Pérez-Escoda & Alegre, 2014; Sánchez-Álvarez et al., 2015) se muestran como aspectos claves de una adecuada inteligencia emocional. Así pues, los estudios realizados con alumnos universitarios con alto nivel de inteligencia emocional mostraron, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias para afrontar de forma activa la resolución de problemas, menos pensamientos obsesivos, menos ansiedad social y bajos niveles de depresión e incluso una mejor recuperación de los estados de ánimo negativos inducidos (Ciarrochi et al., 2002; Kong & You, 2013; Salovey et al., 2002; Smith et al., 2008). Además, en lo que respecta a la parte social muestran una mayor capacidad de empatizar unido a una mayor calidad en sus relaciones sociales, y por tanto una elevada satisfacción ante la vida (Cejudo et al., 2016; Ciarrochi et al., 2000). De modo que la inteligencia emocional se asocia positivamente con la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico, reduciendo además la experiencia de estrés (Urquijo et al., 2016).

Se entiende por satisfacción con la vida, el proceso cognitivo y crítico que la persona hace al valorar de forma global su vida, comparando sus logros con las expectativas que cada individuo se establece para sí mismo, no impuesto de modo externo (Diener et al., 1985). En este sentido, la satisfacción con la vida es uno de los indicadores de la calidad de vida, sinónimo de una sensación de bienestar subjetivo y de felicidad que experimenta la persona (Pérez-Escoda, 2013; Veenhoven, 1994). Así pues, esta satisfacción podría deberse al resultado de haber disfrutado de experiencias positivas y agradables a lo largo de la vida, o simplemente que mediante el aprendizaje de una serie de habilidades emocionales la persona haya conseguido ver el lado positivo de cada una de sus experiencias vitales, incluyendo juicios y reacciones afectivas (Diener, 1984, 2000;

López-Cassá et al., 2018). Estudios recientes muestran la competencia emocional como una sólida variable predictiva de la satisfacción con la vida en adultos (Pérez-Escoda & Alegre, 2016), en universitarios (Cejudo et al., 2016; Extremera & Rey, 2016), en adolescentes (López-Cassá et al., 2018) y en niños (Chen et al., 2019; Gilman & Huebner, 2003).

Así pues, aunado a esta misma línea, Cejudo et al. (2016) afirman que las personas que son capaces de controlar sus emociones se sienten más satisfechas con su vida. Al percibir, conocer y manejar las emociones se puede gestionar de forma adecuada los problemas emocionales. A su vez, este aprendizaje emocional permite desarrollar una mayor autoconfianza, para ser capaz de enfrentar o reconducir las situaciones adversas o estresantes de la vida, e incidiendo así en el desarrollo de la resiliencia (Vizoso & Arias-Gundín, 2019). En definitiva, un adecuado aprendizaje emocional permite vivenciar experiencias de mayor bienestar (Limonero et al., 2012; Noorbakhsh et al., 2010; Zeidner et al., 2012).

II.1.1.1. Bienestar subjetivo: afectividad

Desde la concepción de bienestar Pavot y Diener (2013) presentan un significado de bienestar subjetivo como resultado de la interrelación de dos componentes: el componente cognitivo, considerado como satisfacción con la vida (Diener et al., 1985, 2013; Rojas & Veenhoven, 2013); y el componente emocional (Lucas et al., 1996; Sandín, 1999), reflejado por la afectividad, pudiendo ser tanto positiva como negativa.

A partir de estos conceptos centramos la atención en la afectividad (Watson & Clark, 1984; Watson & Tellegen, 1985; Watson et al., 1988) como variable predictora de la satisfacción con la vida (Chico & Ferrando, 2008) y el bienestar (Cassaretto & Martínez, 2017; García & Erlandsson, 2011; Ryan & Deci, 2001; Schimmack, 2008), distinguiendo entre afecto positivo y afecto negativo. Estas dos dimensiones son relativamente independientes entre sí (Sandín et al., 1999), en este sentido, la disminución de una de ellas no implica necesariamente un aumento de la otra.

El afecto positivo refleja la predisposición de una persona a experimentar emociones positivas, se siente entusiasta, activa, con energía y actitud gratificante, muestra un nivel de compromiso agradable con el entorno. En cambio, un bajo nivel de afecto positivo refleja fatiga, cansancio físico y mental. De modo que el afecto negativo supone una sensación general de diestrés y participación desfavorable donde priman los estados emocionales aversivos como ira, culpa, miedo, disgusto y nerviosismo (Sandín et al., 1999; Watson et al., 1988). Por lo

tanto, las dimensiones de afecto positivo y afecto negativo están asociadas con rasgos tales como la extraversión y el neuroticismo respectivamente (Clark et al., 1994).

Los resultados de recientes estudios (Carver & Scheier, 2001; Rezaei & Bahadori, 2018; Vera-Villaruel et al., 2016; Zeng & Gu, 2017) reafirman que las personas que presentan un afecto positivo se caracterizan por ser optimistas, además de poseer rasgos tales como la persistencia, la resolución adecuada de problemas y la determinación en dirigir sus metas. La predisposición optimista de las personas con afecto positivo les permite asociarse con mayor bienestar psicológico y satisfacción con la vida (Extremera & Fernández-Berrocal, 2005), además de aportarle mayor calidad a las relaciones sociales que establecen con el resto de personas. Son personas que prestan mayor sensibilidad en las relaciones interpersonales, manteniendo comportamientos prosociales (Lopes et al., 2004, 2005). Son capaces no solo de percibir, entender y manejar sus propias emociones, relativizando las negativas y facilitando las emociones positivas (Bermúdez et al., 2003; Ciarrochi et al., 2000; Zeidner et al., 2012), sino también de apreciar, entender y tratar los sentimientos y emociones ajenas (Mayer & Salovey, 1997).

Diversos estudios (Gallagher & Vella-Brodrick, 2008; Kong & Zhao, 2013; Schutte & Malouff, 2011) han demostrado que esta serie de circunstancias donde predomina la afectividad positiva en la persona, generan ambientes que promueven el bienestar personal y social (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Palomera & Brackett, 2006). Por lo tanto, se podría considerar el optimismo como impulsor de los niveles de bienestar de las personas, y a su vez el afecto como mediador de esta relación (Vera-Villaruel et al., 2016) y base de la Inteligencia Emocional (Goleman, 2013; Salovey & Mayer, 1990). Así pues, Kong et al. (2019) afirman que una alta inteligencia emocional puede promover el bienestar desde el apoyo social y las perspectivas afectivas. En este sentido, estas aportaciones refuerzan el beneficio de generar ambientes afectivos y relaciones interpersonales para contribuir al bienestar. De hecho, vivenciar experiencias emocionales cargadas de afectividad permitirán emprender un camino hacia la felicidad (Fernández-Berrocal & Extremera, 2009; Sellés et al., 2018). Una persona feliz, que demuestra un bienestar positivo es aquella que vive más emociones positivas que negativas, y se percibe globalmente satisfecha con su vida (Correia et al., 2012; Lyubomirsky, 2008). Las intervenciones en bienestar demuestran que para ser feliz solamente es necesario que las personas sean capaces de identificar qué situaciones les generan emociones positivas, para realizarlas con frecuencia, y así favorecer constantemente ese estado subjetivo de bienestar y fortalecer su felicidad (Jahoda, 1958; Layous et al., 2012; Parks et al., 2012).

Diversas investigaciones encontradas han descubierto el valor que aportan las relaciones interpersonales. Perera y DiGiacomo (2015) y Schröder-Abé y Schütz (2011) destacaron la influencia positiva de la inteligencia emocional, como una disposición personal, sobre la calidad del apoyo social. A su vez, Koydemir et al. (2013) y Zhu (2015), mostraron que las personas con el apoyo social adecuado tienen una mayor sensación de satisfacción con su vida. Así pues, se ha demostrado que el apoyo social es un mediador entre la inteligencia emocional y la satisfacción con la vida (Kong et al., 2012; Zeidner et al., 2016). En este sentido, la inteligencia emocional ofrece una clara ventaja en la vida cotidiana, al facilitar la adquisición de relaciones más armoniosas y constructivas con el resto de personas, y permitiendo experimentar con ello mayor bienestar y felicidad, en definitiva, una mayor satisfacción con la vida (Goleman, 2013; Salovey & Mayer, 1990). Pérez-Escoda et al. (2016), en un estudio realizado con adolescente evidenciaron que un adecuado nivel de competencias emocionales se asocia con menos dificultades en la vida cotidiana. Así pues, nos sustentaremos sobre la base de desarrollar personas competentes socio-emocionalmente.

II.1.2. Afectividad: emoción, sentimiento y estado de ánimo

La afectividad desempeña un papel clave en nuestras vidas, englobando las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo que experimenta una persona día a día. Para lograr una formación integral de la personalidad del individuo es fundamental que se integre el desarrollo afectivo y social, entre otros aspectos, con la finalidad de canalizar relaciones positivas con los demás y enriquecer el proceso de socialización (López et al., 2014). Ahora bien, ¿qué entendemos por estos conceptos?, ¿qué es una emoción o un sentimiento? ¿qué los diferencia entre ellos?

“La emoción es una parte clave que nos hace humanos” (Kenely, 2019, p. 21). Continuamente experimentamos emociones, ya sean agradables o desfavorables o incluso con mayor o menor intensidad, pero pocas veces nos paramos a ser conscientes de averiguar qué es lo que verdaderamente estamos sintiendo en ese momento, qué emoción es y ponerle nombre, qué es lo que la ha provocado, cómo influye en nuestro pensamiento o en nuestro comportamiento, etc., (Bisquerra, 2009).

Para que se active la respuesta emocional, primero debe haber un acontecimiento, o también denominado estímulo, que la desencadene. Este acontecimiento puede ser real o imaginario; actual, pasado o futuro; o incluso interno, como podría ser un dolor de cabeza, con tos, fatiga, fiebre que anticipa la visita al médico, o externo, como fantasear con un logro que nos haga especial

ilusión cumplir. Este acontecimiento irá precedido de una valoración automática, consciente o inconsciente, que será lo que determine el valor positivo o negativo de la emoción. Asimismo, ante una situación como puede ser la pérdida de nuestro equipaje en el aeropuerto se puede pensar de modo negativo: “por qué me pasa esto a mí, esto es lo peor que puede sucederme, he perdido todo...” o intentar relativizar el impacto negativo en este tipo de ocasiones con pensamientos como: “Bueno estas cosas a veces pasan, son solo desafíos para hacerles frente de la mejor forma posible, no hay mal que por bien no venga...”, esto es lo que conocemos como *estilo valorativo* de la persona y que se puede aprender y entrenar a través de la educación emocional (Bisquerra, 2009).

A partir de los conceptos expuestos, se puede presentar la emoción (del latín *movere* = mover) como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a actuar (Bisquerra, 2010). Activada previamente esta emoción por un acontecimiento, es intensa y breve en el tiempo, pudiendo durar desde un minuto hasta varias horas (Bisquerra, 2009; Fernández, 2011; Filliozat, 2007).

Los sentimientos, iniciados a partir de la emoción, son la toma de conciencia de esta. Pueden durar largos periodos de tiempo, o incluso toda la vida, con la propia voluntad de la persona, pudiendo perdurar más allá del estímulo que lo origina. De este modo, el sentimiento y la emoción mantienen una estrecha relación. El sentimiento es más estable y duradero que la emoción que lo inicia. La emoción se experimenta de inmediato ante la presencia del estímulo, de forma visceral; siendo más excitante e intensa que un sentimiento, pero de corta duración. Un sentimiento se muestra como una emoción mediada por la razón y prolongada en el tiempo, con la participación de la voluntad de la persona (Bisquerra, 2009, 2010; Fernández, 2011; Filliozat, 2007).

Los estados de ánimo o estados de humor, no precisan de un estímulo inmediato que los provoque, se experimentan en función de las experiencias de la vida haciendo que la persona se sienta triste, alegre, nerviosa, irritable, melancólico, etc. Los estados de ánimo son menos intensos y de más duración que las emociones, pudiendo durar desde unas horas hasta varios meses. Los estados de ánimo no reclaman una acción instantánea, a diferencia de las emociones que solicitan a la persona actuar de forma urgente ante un determinado acontecimiento. Ahora bien, estos estados emocionales si persisten pueden llegar a constituir los rasgos de personalidad, considerados como la disposición de una persona o tendencia a comportarse y reaccionar de un determinado modo. Una persona es nerviosa, afectiva, optimista, etc., como característica de su personalidad o propensión a actuar (Bisquerra, 2010).

A modo de ejemplo, podemos imaginar el encuentro entre dos amigas ese momento que provoca alegría y excitación, como emociones intensas y breves originadas de inmediato. Pasado un tiempo ambas personas experimentarán un sentimiento de felicidad y afecto mutuo, fruto de la complicidad que comparten entre ambas, pero ahora de menor intensidad y más duradero que las emociones. Este hecho irá desencadenando, más avanzado en el tiempo, estados de ánimo agradables cada vez que ambas se recuerden, generando en estas personas ganas e ilusión por volver a encontrarse de nuevo. Y finalmente, se irá creando en ellas un cierto apego hacia este ambiente emocionalmente positivo que se produce cuando se encuentran y se funden en un abrazo, generando así personas alegres, cariñosas, sociables, etc., como rasgo de su personalidad.

Así pues, se dice que las emociones crean hábitos (Bisquerra, 2010). Las personas que experimentan emociones positivas frecuentemente, tenderán a ser alegres y optimistas como rasgo de su personalidad, y por el contrario, las personas que suelen sentir más emociones negativas o estados de ánimo de ansiedad, tristeza, etc., serán personas vulnerables y propensas a la depresión (Gigantesco et al., 2019). De este modo, las emociones, los sentimientos, los estados de ánimo y los rasgos de personalidad se pueden contemplar como un *continuum* (Bisquerra, 2009). De ahí, la importancia de la educación emocional, para conseguir una regulación emocional adecuada en las diversas experiencias emocionales y predisponer a la persona a rasgos emocionales positivos (Gross & Thompson, 2007).

Los diferentes modelos de investigación emocional (Bisquerra, 2010; Ekman, 1993; Lazarus, 1991) sostienen que la evaluación que realice la persona del acontecimiento o suceso, mencionado anteriormente, será lo que determine el rasgo positivo o negativo de la emoción. Las emociones positivas surgirán cuando la persona experimente ese hecho como un progreso hacia el objetivo o meta personal establecida, es decir, cuando conciba esa situación como agradable. Por el contrario, las emociones negativas surgirán ante situaciones desagradables, valoradas por la persona como un obstáculo o pérdida del objetivo. Asimismo, ya sean positivas o negativas, todas las emociones que se experimentan predisponen a una pronta actuación por parte del individuo con funciones diferentes. Las emociones positivas indicando seguridad y creando un momento placentero y duradero como respuesta inherente. En cambio, las emociones negativas alertan ante un peligro, acortando los modos de actuar, escapando o enfrentándonos (Fredrickson, 2001; Park et al., 2013). Por ejemplo, pongámonos ante la situación de un biólogo que se encuentra realizando un Safari Tour por África. De repente ve ante él, frente a frente, a una hiena. En segundos sucede lo siguiente: visualiza el estímulo (hiena), valora que puede ser un peligroso y se activan una serie de

reacciones involuntarias neurofisiológicas y comportamentales (taquicardia, sudoración, etc.). A nivel cognitivo sentirá miedo por lo que pueda suceder, y decidirá si huir o quedarse a modo de enfrentamiento ante la situación. Pues como biólogo, también experimentará sorpresa y entusiasmo al observar el animal que tiene tan cerca. De este modo, vemos que también se pueden generar diferentes emociones a la vez en una misma situación (Santrock, 2017).

Este hecho nos hace preguntarnos ¿para qué sirven las emociones? Las emociones responden a funciones adaptativas del individuo al entorno, para avisarle cuándo retirarse, atacar, pedir ayuda, investigar o establecer vínculos afectivos, entre otras. Otra de sus funciones es motivar la conducta, ya que existe una estrecha relación entre emoción y motivación. La función de informar, ya sea al propio sujeto, por ejemplo, cuando se encuentra ante un peligro, o para informar a otras personas de sus intenciones, como cuando percibimos una expresión facial de ira en una persona, nos está mostrando que para evitar un conflicto debemos ir con cuidado. La función social, como comunicación interpersonal, nos permite transmitir cómo nos sentimos a los demás e influir en ellos. Las emociones también pueden ser decisivas en otros procesos mentales, como la percepción, la atención, la memoria, el razonamiento, la creatividad y, en general, la toma de decisiones. Además, se ha observado que los estados emocionales asociados a la felicidad propician una organización cognitiva más flexible, generando más conexiones neuronales que las normales. Las personas felices se establecen objetivos elevados (Bisquerra, 2010) y muestran mayor predisposición a cooperar y ayudar a los demás (Csikszentmihalyi, 2008; Keltner et al., 2014;). Esta experiencia emocional positiva es propia de otra función de las emociones, la relacionada con el bienestar subjetivo. Las emociones positivas son la clave del bienestar emocional (Bisquerra, 2009, 2010).

Ahora bien, tras valorar un estímulo surge la respuesta emocional, este modo de vivenciar la emoción es lo que denominamos componentes de la emoción. Se pueden diferenciar tres componentes: neurofisiológico, comportamental y cognitivo. El componente neurofisiológico son reacciones involuntarias, como taquicardia, rubor, sequedad en la boca, sudoración, presión sanguínea, etc., debido a que la emoción comienza en el Sistema Nervioso Central (SNC) (Fernández-Abascal, 2001; Goleman, 2013). El componente comportamental es la expresión emocional y contempla el lenguaje no verbal de la emoción, mostrado en las expresiones del rostro y el tono de la voz. Son señales de gran precisión sobre el tipo de emoción que se está experimentando. No obstante, es un componente que se consigue disimular a través del aprendizaje. El componente cognitivo es la experiencia subjetiva emocional de lo que sucede, y coincide con el denominado sentimiento. Se trata de ser consciente de la emoción

que se experimenta y etiquetarla, según el propio dominio del lenguaje emocional. Ser capaz de poner nombre a las emociones es una forma de conocernos a nosotros mismos y evitar la situación de “no saber qué nos pasa”. De ahí, la importancia de intervenir desde la educación emocional, sobre todo en el componente cognitivo para, en definitiva, conocernos a través de una especie de autoinforme, y establecer así una reestructuración cognitiva e introspección de nosotros mismos. Aprender a emplear técnicas de relajación, respiración o control físico corporal, para incidir en el componente neurofisiológico. Además, de ciertas habilidades sociales, o incluso, aprender a matizar expresiones emocionales propias del componente comportamental (Bisquerra, 2009, 2010).

II.1.2.1. Clasificación de las emociones

Diversos autores consultados (Bisquerra, 2000; Fernández-Abascal, 2001; Lazarus; 1991) han elaborado diferentes clasificaciones de emociones, pero no se puede confirmar que exista una tipología aceptada de forma general. No obstante, mantienen ciertas coincidencias generales, como el considerar que las emociones se mueven en un eje que va del placer al displacer. Así pues, diferencian principalmente dos categorías en función de la valoración del estímulo que activa la respuesta emocional: a) emociones positivas (o agradables, cuando se logra el objetivo o se encuentra próximo a este, proporcionando así disfrute y bienestar) y b) emociones negativas (o desagradables, cuando no se logra el objetivo). Además, también diferencian una tercera categoría, las emociones ambiguas, que pueden ser positivas o negativas, o ambas según el estímulo que la genere. De igual modo, cada autor las denomina de una forma distinta, identificándolas como emociones problemáticas o *borderline* (Lazarus, 1991) o emociones neutras (Fernández-Abascal, 2001). Así pues, conviene recordar que las emociones positivas y negativas también pueden ser diferenciadas como emociones agradables y desagradables, y a raíz de esto, se debe evitar la asociación de las emociones positivas como las emociones “buenas” y las emociones negativas como las “malas” (Bisquerra, 2010).

A la hora de clasificar las emociones, se puede realizar atendiendo a tres aspectos claves: la especificidad, la intensidad y la temporalidad. La especificidad, hace referencia al etiquetado de la emoción con un nombre que la diferencia del resto (amor, alegría, miedo). La intensidad se refiere a la fuerza con que se experimenta la emoción, lo que permite distinguir las emociones de una misma familia, como por ejemplo melancolía de tristeza. Finalmente, la temporalidad alude a la duración de la emoción, lo que determina la clara diferencia entre emoción, sentimiento, estados de ánimo o humor, pudiendo

prolongar la vivencia emocional desde segundos hasta meses, o incluso, persistir haciéndose duraderos y establecerse como rasgos de personalidad.

También existen otros modos de contemplar la clasificación de las emociones, distinguiendo principalmente entre emociones básicas (primarias, elementales o puras) y emociones complejas (secundarias). Las emociones básicas serían aquellas caracterizadas por una expresión facial única y una predisposición al afrontamiento. Las emociones derivadas de las básicas serían las consideradas como emociones complejas, pues a veces resultan de la combinación entre varias básicas. En las emociones complejas la expresión facial y el afrontamiento dependen tanto de las circunstancias como de las personas. No obstante, aunque muchos autores aluden a las emociones básicas o primarias no hay un acuerdo aceptado de forma general sobre cuáles son estas emociones. Este hecho probablemente se debe, entre otras razones, al modo de definir las, dependiendo de si se realiza desde un enfoque más biológico como el modelo de Plutchik (2000) o de TenHouten (2007) o, por el contrario, cognitivo (Barrett, 2006; Niedenthal & Ric, 2017). Aun así, Bisquerra (2009) destaca como aspecto común que la mayoría de clasificaciones existentes de emociones en la literatura aluden a “las tres grandes” (miedo, ira, tristeza) y “las seis básicas” (miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa, asco), siendo estas las más repetidas. En tales clasificaciones aparecen un total de 35 emociones diferenciadas, y de forma general en ellas se consideran de seis a doce emociones.

Desde una perspectiva psicopedagógica, Bisquerra (2010) considerando las diferentes aportaciones ya expuestas, propone la siguiente clasificación para utilizar en la educación emocional, basada en trece emociones básicas:

1. Emociones negativas:
 - a. Ira: se origina cuando la persona siente haber sido perjudicada. Es una reacción de rabia, irritación o cólera generada por la sensación de frustración o, incluso, de ser traicionado o manipulado por otra persona. La ira exige una respuesta urgente, actuando mediante el ataque. Por eso es la emoción potencialmente más peligrosa, pues su finalidad es destruir, ya sea mediante la agresión directa (verbal o física), indirecta (a través de terceras personas) o desplazada (contra algún objeto o alguna persona).
 - b. Miedo: se produce ante un peligro inminente al bienestar, tanto físico como psíquico, de la persona. También se experimentan miedos irracionales ante peligros imaginarios, conocidos como fobias. Al igual que la ira, el miedo exige una respuesta urgente, en este caso de huida o evitación del suceso peligroso. El objetivo de la respuesta emocional

del miedo es proteger a la persona. Por ello si no es posible huir, el miedo genera una cierta motivación para afrontar el peligro.

- c. Ansiedad: se genera como anticipación ante un peligro futuro, y caracterizada por la ausencia de un estímulo desencadenante concreto. El origen de la ansiedad está en las preocupaciones.
- d. Tristeza: se desencadena ante la pérdida inapelable de algo considerado como importante. Mientras que el miedo nos avisa de un peligro inminente y real, la tristeza actúa ya como respuesta ante un suceso ocurrido. Asociándola al llanto, a la pérdida de interés, de la esperanza y de la sensación de placer al realizar actividades que anteriormente habían sido satisfactorias. La tristeza, llevada al extremo, puede causar depresión o incluso el suicidio.
- e. Vergüenza: experimentada por la pérdida de dignidad, es una sensación de culpabilidad ante una falta cometida por uno mismo. También puede originarse por una humillación o un insulto.
- f. Rechazo: es la aversión a algo o alguien. Se incluye tanto el rechazo a algo (asco, repugnancia) como el rechazo a alguien (hostilidad).

2. Emociones positivas:

- a. Alegría: la genera un suceso favorable. Las principales fuentes de alegría son las relaciones con los amigos, las satisfacciones básicas y las experiencias exitosas, como promocionar en el trabajo, pasar un examen, ir de vacaciones, etc.
- b. Humor: es la buena disposición de una persona para hacer alguna cosa. Se desencadena principalmente con estímulos divertidos o graciosos, generando respuestas como la sonrisa, la risa o las carcajadas.
- c. Amor: es el afecto experimentado por una persona hacia otra persona, animal, cosa o idea. Se muestra al desear la compañía de esa otra persona, alegrándose por ella con lo bueno que le suceda o sufriendo cuando ella sufre.
- d. Felicidad: es el modo de valorar la vida en general. La felicidad es un estado deseado de bienestar que depende de factores como la familia, el trabajo, las relaciones sociales, ausencia de enfermedades, etc. La felicidad se concibe más como un estado de humor, que una emoción aguda. No es fugaz, como la alegría o el placer, sino que mantiene una cierta estabilidad. Facilita la empatía, generando conductas altruistas, y favorece actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás.

3. Emociones ambiguas:

- a. Sorpresa: es la respuesta generada por algo inesperado o extraño. Es una emoción neutra, que según el estímulo que la genere puede resultar positiva o negativa. La sorpresa es la emoción más breve, pues suele convertirse rápidamente en otra emoción (alegría, miedo, tristeza, etc.).
- b. Esperanza: se produce cuando se sospecha lo peor pero se anhela mejorar. Se caracteriza por la presencia de incertidumbre en una situación crítica manteniendo una tendencia de ansia hacia la posibilidad de mejora, por eso se habla de una emoción ambivalente.
- c. Compasión: es una conducta altruista de preocupación y sufrimiento por otros, junto con el deseo de ayudarles.

Esta clasificación aportada por Bisquerra (2010) es la que adquiere mayor relevancia en este trabajo, ya que además de considerar a “las tres grandes” y “las seis básicas” incluye de las emociones negativas ansiedad (Fernández-Abascal, 2001; Izard 1994; Lazarus, 1991; Tomkins, 1984) y vergüenza (Goleman, 2013; Izard, 1994; Lazarus, 1991; Tomkins, 1984); de las emociones ambiguas esperanza (Arnold, 1969; Lazarus, 1991) y compasión (Lazarus, 1991); y sobre todo amplía el abanico de las emociones positivas considerando el humor (Fernández-Abascal, 2001; Tomkins, 1984), el amor (Arnold, 1969; Fernández-Abascal, 2001, Goleman, 2013; Lazarus, 1991) y la felicidad (Fernández-Abascal, 2001; Lazarus, 1991; Weiner, 1986), valorando y diferenciando las emociones positivas. Además, esta clasificación se ha planteado desde un enfoque psicopedagógico con la finalidad de ser aplicada en educación emocional.

Ahora bien, en general los diferentes estudios sobre las emociones se han focalizado en las negativas, sobre todo en la ira, la tristeza y el miedo. Así, por ejemplo, los trastornos depresivos se trataban desde un modelo basado principalmente en la eliminación de emociones negativas en lugar de estimular las emociones positivas como alegría, ilusión, esperanza, etc. (Vera, 2006). Sin embargo, está surgiendo un cambio de pensamiento donde se presta mayor atención a la diferenciación y el desarrollo de las emociones positivas como base del bienestar, y las negativas el complemento, como sucede en las investigaciones de Fredrickson (2001, 2003, 2004, 2009, 2013). En esta misma línea Seligman y Csikszentmihalyi (2014) afirmaron que potenciar características positivas, como el optimismo, la perseverancia, la confianza, la esperanza o el valor, son fortalezas humanas que actúan como barreras contra adversidades. Sin embargo, desde un contexto evolutivo Vecina (2006) sostiene que ambos tipos de emociones son importantes, pues las emociones negativas propician la actuación inmediata de la persona ante problemas de supervivencia (por ejemplo, corriendo para huir de

una situación que provoca miedo) y las emociones positivas favorecen el desarrollo personal y social.

Queda claro que ambos tipos de emociones son necesarias, pero hay que destacar la relevancia de las intervenciones positivas por los cambios que implican en la conducta (e.g. expresando gratitud, siendo amable con los demás), en las creencias (e.g. cultivando el optimismo, reflexionando en positivo) y en los objetivos de las personas (e.g. favoreciendo la resiliencia, persiguiendo metas personales) (Llorens et al., 2013). Y, sobre todo, en el ámbito educativo, ya que las intervenciones realizadas siguiendo un enfoque de psicología positiva (Salovey et al., 2002; Waters, 2011) muestran una relación significativa con el bienestar personal de los estudiantes, las relaciones sociales y el rendimiento académico, defendiendo así la importancia de enseñar la felicidad desde la escuela (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009). En esta misma línea Bisquerra y Hernández (2017) añaden la mejora de la motivación intrínseca, el afecto positivo y la creatividad como principales beneficios de aplicar la psicología positiva en educación.

II.1.2.2. La influencia de las emociones positivas

Una de las principales ventajas de la alfabetización en emociones positivas es su gran influencia sobre la organización cognitiva, favoreciendo el procesamiento intelectual, la resolución de problemas, el razonamiento, y maximizando la retención de información y la creatividad, entre otros procesos que guían hacia un aprendizaje más significativo y rápido (Ashby et al., 1999; Fredrickson, 2002; Isen, 2002; Tamblin, 2003). Además, numerosos estudios han demostrado que el afecto positivo está asociado con una organización cognitiva más flexible, abierta y compleja, y con la capacidad de manejar diferentes tipos de información (Derryberry & Tucker, 1994; Fredrickson & Joiner, 2002; Isen, 2002; Isen & Daubman, 1984; Isen et al., 1985, 1987, 1992; Vecina, 2006). Así pues, el resultado de esta forma de pensar hace más sensatos y acertados los juicios y la toma de decisiones (Greco & Ison, 2011; Lyubomirsky, 2008; Lyubomirsky et al., 2005). Todo esto sugiere que las experiencias positivas pueden tener un papel muy importante en la manera en que las personas organizan sus pensamientos y ven el mundo (Isen, 2002). En esta misma línea, Fredrickson (2001) averiguó que, a la hora de percibir una configuración de elementos en una imagen, las personas que experimentan emociones positivas suelen elegir configuraciones globales frente a elementos aislados, es decir, ven el bosque más que los árboles. De igual modo, las emociones positivas también favorecen la emisión de respuestas más creativas y novedosas ante problemas, mejorando así la creatividad (Aranguren, 2013; Bisquerra, 2009). De esta forma es fácil imaginar a grandes polímatas como

Newton, Miguel Ángel, Hipatia, Leonardo da Vinci etc. inmersos en sus tareas, pensando posibilidades entre elementos a priori imposibles, emocionados e ilusionados en sus avances hacia la meta deseada y llena de significado para ellos (Vecina, 2006).

La calidad en las relaciones familiares es otro elemento que influye en la vivencia emocional, siendo la comunicación entre padres e hijos un elemento especialmente vinculado con el bienestar emocional (Cutrín et al., 2017; Ossa et al., 2014; Ruiz-Hernández et al., 2019). Ahora bien, esta comunicación estará determinada por el estilo parental adoptado de padres a hijos, influyendo principalmente en las expresiones de amor, ayuda y aceptación (Capano et al., 2016) y en el desarrollo de conductas prosociales, como la cooperación, la solidaridad y la tolerancia (Greco & Ison, 2011; Mestre et al., 2010; Tur-Porcar et al., 2018). Diversos estudios encontrados (Clavijo et al., 2017; Cumsille et al., 2015; Meier & Oros, 2012; Ramírez-Lucas et al., 2015; Ruvalcaba-Romero et al., 2018) afirman que los padres que asiduamente interactúan con sus hijos mediante un estilo parental democrático, priorizando una comunicación afectiva, un sentimiento de aceptación, un control firme, pero no excesivo, y promoviendo a su vez la autonomía, favorecen la experimentación de emociones positivas y una adecuada adaptación psicosocial. Además, en las actividades cotidianas que realizan sus hijos, fuera del ámbito familiar, se promueven las emociones positivas como desencadenantes de esta comunicación afectiva con sus padres (Raimundi et al., 2017). De este modo, queda claro que es a través de la comunicación que los padres transmiten cómo se ve influenciada la identificación y la experimentación de cierto tipo de emociones en los niños, determinando así su desarrollo socioemocional (Ali et al., 2018; Lozada et al., 2016; Meier & Oros, 2012).

Otro aspecto a considerar es la salud, ya que la vivencia de emociones positivas favorece la capacidad de afrontar las situaciones adversas (Lyubomirsky et al., 2005; Vecina, 2006). Las emociones positivas pueden deshacer los efectos fisiológicos que generan las emociones negativas (Fredrickson, 2003; Tajer, 2012). En este sentido, cuando una persona experimenta emociones negativas tiende a aumentar su respuesta cardiovascular, apareciendo el rubor, elevando la presión sanguínea y la frecuencia cardíaca, estas señales sostenidas en el tiempo están relacionadas con numerosas enfermedades. Ahora bien, las personas que asiduamente sonríen y experimentan emociones positivas se relacionan con una rápida recuperación cardiovascular (Fredrickson & Levenson, 1998). Por ello, es necesario mostrar la importancia de experimentar emociones positivas, por su utilidad y beneficio inmediato hacia un estado subjetivo de bienestar reduciendo los efectos negativos provocados por las emociones negativas, y a largo plazo

umentando la probabilidad de sentirse bien en el futuro (Fredrickson & Joiner, 2002). Quien experimenta alegría a lo largo del día, con mayor probabilidad la experimentará al día siguiente (Barragán & Morales, 2014).

En esta línea, las emociones positivas también contribuyen a hacer más resistentes a las personas, potenciando su resiliencia psicológica, entendida como “la capacidad del ser humano de resistir y rehacerse frente a los embates de la vida” (Vera, 2006, p.7). Son personas capaces de superar situaciones de gran aflicción y experimentar, a la vez, elevados niveles de felicidad e interés por las cosas (Fredrickson, 2001; Tugade & Fredrickson, 2004). La vivencia de emociones positivas durante estados de gran ansiedad, son un elemento esencial, que favorecen la planificación de un futuro alentador, proporcionando a la persona un mejor ajuste psicológico y mecanismos de afrontamiento, buscando diferentes alternativas como solución (Fredrickson et al., 2003; Mikulic et al., 2009; Stein et al., 1997).

Además, las emociones positivas mantienen una asociación importante con el desarrollo de habilidades socioemocionales (Greco, 2010, Oros et al., 2011), tales como la cooperación, la atracción social, los comportamientos prosociales, la integración social y el trabajo en equipo (Garaigordobil & Durá, 2006; Hart et al., 2014; Williams & DeSteno, 2009). En la infancia, según Oros et al. (2011) simplemente el hecho de transmitir alegría puede evitar el rechazo entre pares, ya que se produce una sensación de reciprocidad que facilita la socialización positiva, pues las caras felices se atraen (Sánchez & Vázquez, 2014). Así pues, las emociones positivas favorecen conductas de generosidad y altruismo, empatía y, de este modo, propician el hecho de establecer relaciones cercanas con el resto (Cañero et al., 2019; Waugh & Fredrickson, 2006). Además, como desencadenante de estas interacciones sociales, si son de calidad, se mejora la autoestima (Berndt & Keefe, 1995).

En definitiva, desde la psicología positiva se pretende que las personas alcancen la felicidad y el bienestar enseñándoles a focalizar la atención en las experiencias positivas de cualquier situación, frente a las negativas, y dotarlos de fortalezas psicológicas (Park et al., 2013). Solo las personas que consiguen mantener un pensamiento positivo u optimismo aportan mayor calidad a su vida disfrutando de bienestar físico, psicológico y social (Peterson, 2000; Vera-Villarrol & Celis-Atenas, 2014), y son menos propensas a sufrir traumas (Peterson et al., 2001). Además, según Lyubomirsky et al. (2005) las sensaciones positivas como la felicidad y la satisfacción con la vida actúan como imanes que atraen mayores éxitos académicos y profesionales, mejores relaciones, mayor resiliencia, salud mental y física, así como mayor longevidad. Pues la felicidad se construye involucrándose en lo que uno hace, aportándole sentido y propósito, sintiéndose

competente, valorando las capacidades y talentos personales, encontrando el humor en la vida cotidiana, saboreando las cosas buenas de cada situación, liberándose de rencores, sintiéndose agradecido y expresando gratitud (Peterson, 2006).

II.1.3. Aproximación teórica al concepto de educación emocional

II.1.3.1. Concepto de inteligencia

La psicología positiva pone especial énfasis en potenciar el bienestar y la felicidad de la persona, pero para ello es necesario optimizar su inteligencia emocional (Salovey et al., 2002). Ahora bien, ¿qué se entiende exactamente por inteligencia? ¿tiene relación con el cociente intelectual?

La inteligencia es un concepto que ha sido estudiado desde hace más de cien años, pero aun así no existe un consenso universal. Autores como Goleman (2013) la describen como “la capacidad de asimilar, entender, memorizar, razonar conceptos, etc.”. Para Ribes (1989) “la inteligencia es la tendencia a actuar inteligentemente” (p. 53), realizando actos efectivos de forma variada y apropiada a cada situación. Es cuando se aprende a buscar caminos alternativos. La práctica por repetición, imitación o hábito no es actuar de forma inteligente.

En esta línea, Marina (2006) focaliza la atención en el modo de utilizar los procesos mentales. No hay inteligencia como capacidad independiente, sino un mirar inteligente, un recordar inteligente, un imaginar inteligente, etc. Del mismo modo, desde el diccionario de la Real Academia Española, la inteligencia (del latín *intelligentia*) es definida con una amplia variedad de significados, como: “capacidad de entender o comprender”, “capacidad de resolver problemas”; “conocimiento, comprensión, acto de entender”; “sentido en que se puede tomar una proposición, un dicho o una expresión”; “habilidad, destreza y experiencia”; “trato y correspondencia secreta de dos o más personas o naciones entre sí”; y “sustancia puramente espiritual”.

Bisquerra (2009) estableció unos principios básicos sobre el concepto, que según el propio autor pueden ser discutibles, como que (a) “existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias”; (b) “la inteligencia es estable a lo largo de la vida; no se puede cambiar”; y (c) “la inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (test de inteligencia)” (p. 119).

Desde inicios del siglo XX el concepto de inteligencia siempre ha estado asociado al interés por medir estadísticamente la probabilidad de éxito, entendido como rendimiento académico, en el ámbito educativo. Por ello, Binet y Simon

(1905) elaboraron un instrumento con la finalidad de distinguir el alumnado que sería escolarizado en un aula ordinaria, del de un aula de educación especial. De este modo, la inteligencia estaba determinada por el resultado de un test que predecía el rendimiento académico. Ahora bien, estas pruebas no medían la inteligencia, sino el cociente intelectual. El término cociente intelectual fue introducido por Stern (1914) como una medida aceptada y de gran difusión, que se obtiene principalmente al considerar la edad mental, estimada a través de los test de inteligencia, entre la edad cronológica y comparando el resultado con una puntuación promedio. Ahora bien, Flynn (2016) descubrió en los años ochenta que el cociente intelectual tendía a aumentar alrededor de tres puntos por década, lo que se conoce como “efecto Flynn”. Este incremento puede deberse a factores relacionados con la prosperidad económica, el avance tecnológico y la innovación científica, entre otros aspectos (Lynn & Vanhanen, 2002; Rindermann, 2008; Woodley, 2012). Sin embargo, Seligman (1975) observó que el progresivo aumento de la inteligencia sucedía de forma paralela a un incremento paulatino de la depresión, o incluso de neuroticismo (Navrady et al., 2017). De igual modo, Valadez et al. (2017) en su estudio con escolares de nueve años comprobaron que los niños con un índice elevado de cociente intelectual presentaban mayores niveles de depresión y problemas de ansiedad, expresados a través de dolores de vientre, onicofagia, enuresis, etc. Pero recientemente, Pietschnig & Voracek (2015) comprobaron en su metanálisis que las ganancias de cociente intelectual estaban disminuyendo en todos los dominios de la prueba de inteligencia, pudiendo estar llegando a su fin o comenzando un proceso de reversión (Dutton & Lynn, 2013; Teasdale & Owen, 2005). Entonces ¿ante qué tipo de inteligencia nos encontramos?

II.1.3.2. Inteligencias múltiples versus inteligencia clásica

Frente a esta situación, el paso importante sería considerar alternativas al concepto clásico de inteligencia, como tal vez ¿inteligencia académica? ¿inteligencia práctica? ¿inteligencia social? ¿inteligencia emocional? En este sentido Gardner (2011) marcó un punto de inflexión con su teoría de las inteligencias múltiples, sobre todo en el ámbito de la educación. Así pues, para Gardner (2015) no existe una sola inteligencia, sino que diferencia el potencial humano en varias inteligencias. Para medir todas ellas sería necesario un test orientado a cada una de ellas, y no uno general como sucede con el cociente intelectual. En este sentido, ¿qué sería de Beethoven o de Mozart si se les hubieran realizado esta prueba concreta de inteligencia? Con solo ocho y diez años eran niños con un enorme talento musical, que componían sus propias sinfonías, pero en lo que se refería a éxito académico, este era nulo o escaso.

Entonces ¿debemos considerar talentosas a las personas que dominan los elementos del sonido y la música e inteligentes solo a aquellas que son buenas con los números o las letras?

Para Gardner (2015) la inteligencia no se puede medir con el cociente intelectual, porque las personas no somos todas iguales ni presentamos el mismo desarrollo intelectual. Con la medición del cociente intelectual se limita únicamente a conocer si la persona tendrá éxito en lengua o en matemáticas, olvidando el resto de áreas. Por ello, este tipo de prueba se realizaba tradicionalmente en la escuela, de modo que si un alumno obtenía un cociente alto mostraba que era inteligente e iba a ser muy bueno en el ámbito académico, si por el contrario obtenía un cociente intelectual medio significaba que sería un estudiante normal o regular, mientras que un cociente bajo denotaba que sería un mal alumno en todo porque no era inteligente. Estas pruebas únicamente permitían averiguar si el alumno servía para estudiar y tendría un excelente rendimiento académico o no, al evaluar su capacidad personal para manejar cuestiones escolares, pero no predecían el éxito futuro que puede llegar a obtener esa persona en otros ámbitos.

Para este autor la inteligencia es una capacidad que se puede desarrollar o ampliar, dependiendo de la motivación, el esfuerzo y las capacidades personales de cada uno. Gardner (2015) diferencia las inteligencias múltiples en: lingüística, musical, lógica-matemática, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente añade la inteligencia naturalista y la existencial (Gardner, 1999). A continuación, se detallan los aspectos generales de cada una de ellas:

1. Inteligencia Lingüística

Existen cuatro aspectos principales, que reflejan el conocimiento lingüístico propio de esta inteligencia, y que son de gran importancia en la sociedad humana. En primer lugar, se trata de usar el lenguaje como un medio retórico para convencer a otras personas. Esta característica es propia de líderes políticos y expertos legales. En segundo lugar, se alude a su propio potencial nemotécnico, como capacidad de usar esa herramienta para ayudar a recordar información, tales como las reglas de un juego, una lista elementos o incluso una serie de procedimientos a realizar. En tercer lugar, la explicación, ya que gran parte de la enseñanza-aprendizaje se realiza a través del lenguaje en expresión oral, a través de instrucciones orales, versos, o de forma escrita, mediante la palabra. Un ejemplo de esto se encuentra en las ciencias, pues a pesar de la importancia evidente del razonamiento lógico-matemático y la simbología, el lenguaje sigue siendo el medio óptimo para transmitir los conceptos básicos en los libros o

explicar nuevos desarrollos científicos lanzando metáforas. Por último, la capacidad de usar el lenguaje para analizarlo a nivel metalingüístico, como por ejemplo cuando un niño pregunta “¿se escribe con B o V?”, animando al destinatario a la reflexión sobre el uso del lenguaje.

2. Inteligencia Musical

Es característica de los individuos que aprecian la estructura de la música. Es decir, son personas capaces de valorar qué tipo de finalización es más apropiada partiendo de una pieza musical clave determinada. Al escuchar una pieza con un cierto ritmo pueden agruparla con otras piezas de ritmos similares o incluso completar el ritmo adecuadamente. Las personas con sensibilidad musical aprecian las relaciones que se obtienen dentro de una clave, además de identificar las notas próximas entre ellas por la modulación del sonido. También son sensibles a las propiedades de un contorno musical, aprecian los tonos principales, los tonos de descanso, las cadencias y cualquier otro aspecto de las composiciones musicales. A nivel general, estas personas parecen tener “esquemas” para escuchar música o ser capaces de completar segmentos de un modo que proporcione sentido musical.

3. Inteligencia Lógica-Matemática

A diferencia de la inteligencia lingüística y musical, la lógica-matemática no se origina en el ámbito auditivo-oral. Su desarrollo parte de una confrontación con el mundo de los objetos, al ordenarlos y reordenarlos, al evaluar su cantidad, apreciando las acciones que se puede realizar sobre ellos al manipularlos. Esta capacidad lógica-matemática comienza durante los primeros años aprendiendo a agrupar objetos que poseen propiedades específicas de una clase o conjunto, carentes de aspecto cuantitativo, e identificando cantidades más grandes y más pequeñas, en función de la extensión o densidad espacial. En fase adulta son personas capaces de comparar matrices de datos y realizar operaciones más complejas, haciendo uso de sus conocimientos en las negociaciones de la vida diaria, de ahí el uso del razonamiento lógico. Una vez sus acciones físicas transforman y manipulan objetos, sus operaciones mentales transforman un conjunto de símbolos. Esta capacidad de manipulación de símbolos muestra la “esencia” de dominar la rama superior de las matemáticas, con estos símbolos que para ellos representan objetos, relaciones, funciones y otras operaciones, y además mantienen un sentido y significado lógico. Por ello, a su vez estos símbolos ya manipulados también pueden ser transformados a palabras como sucede con el razonamiento silogístico o la formulación de hipótesis, entre otros procedimientos formales.

4. Inteligencia Espacial

Es la capacidad de percibir el mundo visual con precisión, realizar transformaciones partiendo de percepciones iniciales, y poder recrear aspectos de la experiencia visual incluso en ausencia de estímulos físicos relevantes, mediante la imaginación o el dibujo. La capacidad espacial es concebida como una serie de habilidades donde se utilizan las imágenes para la resolución del problema. Además, se alude al uso de mapas, gráficos, puzzles, laberintos, etc. o la visualización imaginaria de objetos desde diferentes ángulos y perspectivas. Son habilidades propias de arquitectos y escultores.

5. Inteligencia Corporal-kinestésica

Es el lenguaje del cuerpo en movimiento, es la capacidad de usar el cuerpo de uno mismo de un modo muy hábil con fines expresivos y dirigidos a objetivos determinados como representar acciones, personalidades, fenómenos naturales, animales, etc. Además de saber trabajar hábilmente con objetos, involucrando tanto movimientos motores finos como gruesos. De este modo se distinguen como dos grandes núcleos de la inteligencia corporal: el control de los movimientos corporales, como los nadadores, actores o bailarines, y la capacidad de manipular objetos con habilidad, como artesanos, jugadores de pelota, instrumentistas, por su delicadeza.

6. Inteligencia Intrapersonal

Alude principalmente al conocimiento individual sobre sí mismo y de sus propios sentimientos, como aspectos internos. El interés de una persona en su relación con otras personas está justificado principalmente como un mejor medio para obtener una mayor comprensión de los propios problemas, deseos y ansiedades de uno mismo, y en última instancia, para lograr sus objetivos. Un paso importante característico de la inteligencia intrapersonal es ser capaz de identificar las propias emociones que se van experimentando en el día a día, saber etiquetarlas, y utilizarlas como medio para entender y guiar el comportamiento de uno mismo. Detectar cuándo una situación produce placer o dolor, para involucrarse más o retirarse.

7. Inteligencia Interpersonal

En diferente sentido a la inteligencia intrapersonal, la interpersonal está centrada en la capacidad de relacionarse con el resto de personas, con la finalidad de conocerlas y aportar mejoras a esas relaciones. Se trata de aprender a identificar los estados emocionales del resto de individuos, temperamentos, motivaciones e intenciones, incluso cuando los ocultan, y en función de ese conocimiento interactuar con el resto de personas que nos rodean.

8. Inteligencia Naturalista

Es una persona que demuestra experiencia en el reconocimiento y clasificación de las numerosas especies, la flora y la fauna, de su entorno. Sería un biólogo capaz además de clasificar adecuadamente los organismos nuevos o desconocidos en términos de taxonomías formalmente aceptadas. Las capacidades propias de esta inteligencia naturalista serían reconocer a miembros de una especie, distinguir entre miembros de una misma especie, reconocer la existencia de otras especies similares, y trazar las relaciones, formal o informalmente, entre las diversas especies.

9. Inteligencia Existencial

Es la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, y otros aspectos existenciales como el significado de la vida, de la muerte y el destino final de los mundos físicos y psicológicos, y experiencias tan profundas como el amor hacia otra persona o la inmersión total al contemplar una obra de arte. Se plantea como una capacidad para despertar esta preocupación trascendental y desplegarla dependiendo de ciertas circunstancias. Por ejemplo, cuando una persona sufre un dolor tremendo, físico, psíquico o ambos, y siente la necesidad de alejarse de su mundo habitual y experimenta un deseo agudo de ir más allá de las categorías habituales de experiencia, con la finalidad de enfocar su atención y reevaluar su relación con los mundos externo y psíquico, de un modo más introspectivo. Los pensamientos hacia problemas existenciales pueden estar presentándose como una evolución y respuesta al dolor que se presenta, un modo de reducirlo o de equipar a las personas para ayudarle a enfrentarlo. Estas preocupaciones pueden tener un valor adaptativo.

Según estos conceptos de inteligencia, la solución para evaluar las inteligencias múltiples sería diseñar instrumentos para observar la inteligencia que esté desarrollándose en el individuo, en lugar de indagar en sus facultades lingüísticas y lógicas. En este sentido, Gardner (2011) propone como ejemplos evaluar la inteligencia espacial del individuo observando el modo de orientarse en un territorio desconocido, la inteligencia interpersonal observando el modo de manejar una disputa con alguien o cómo resuelve una situación tensa durante una reunión difícil o la inteligencia corporal comprobando si la persona aprende y retiene una danza. De este modo, desde el sistema educativo también sería recomendable adaptar la forma de enseñar a la inteligencia de cada persona, optimizando a nivel individual su potencial humano, y personalizando la educación y adquiriendo el maestro el rol de guía. Además, queda claro que no se podría utilizar una prueba de inteligencia tradicional para evaluar este tipo de inteligencias, ya que según Jiménez y López-Zafra (2009), Páez y Castaño (2015),

Pérez y Castejón (2006) y Van der Zee et al. (2002) no existe relación alguna entre el cociente intelectual y determinadas variables de las inteligencias múltiples como la inteligencia emocional. Sin embargo, el rendimiento académico muestra una relación significativa con la inteligencia emocional.

Ahora bien, desde un punto de vista crítico, Larivée (2010) argumenta que la teoría de las inteligencias múltiples presenta varias ideas inconsistentes teórica y metodológicamente, tales como que:

- a) Se utilizan en las diferentes inteligencias definiciones que dicen los mismos conceptos con palabras similares, empleado un modo de razonamiento pleonástico.
- b) Existe un excesivo desglose de inteligencias y predisposición a aumentarlas.
- c) Se utilizan los conceptos de inteligencia y talento como sinónimos, no siendo semánticamente lo mismo.
- d) Se plantea como teoría, pero debe estar sustentada en un marco conceptual que explique el desempeño intelectual y presentar viabilidad y fiabilidad en la medición.
- e) No se presenta nada nuevo, sino una reformulación de las anteriores teorías cognitivas.
- f) Existe ambigüedad tanto en los criterios que se aplican a cada una de las inteligencias, así como en la independencia que señala que se da entre las mismas. Este funcionamiento relativamente independiente entre las inteligencias se contradice con la evidencia neurocientífica que ha identificado la existencia de conexiones neuronales para múltiples contenidos, como lenguaje, música, conductas sociales, números, entre otros (Waterhouse, 2006). Asimismo, Harris (1978) demostró que los compositores utilizaban sus aptitudes espaciales para establecer, apreciar y corregir la arquitectura compleja de una composición musical.
- g) No se puede conceder el mismo nivel a las nueve inteligencias, ya que no se corresponde con la realidad. La diferencia está en las inteligencias consideradas indispensables o no para el desempeño de otras. Así pues, las inteligencias lingüística y lógico-matemática tienen un valor mayor frente al resto, pues no desarrollar estas inteligencias puede tener consecuencias negativas para la adaptación social de la persona, mientras que no llegar a dominar habilidades musicales o deportivas no supondría esa limitación tan importante.

En esta misma línea, Rangel (2010) añade que además el hecho de presentar las inteligencias fragmentadas como sucede desde la teoría de las inteligencias múltiples va en contraposición con los principios básicos de desarrollar una inteligencia integral en la persona. Según Piaget (1969) la inteligencia se logra a través de un proceso integrador donde se consigue el equilibrio entre dos partes inseparables: la cognitiva y la afectiva. La mente racional que piensa, reflexiona de forma analítica y deliberada, y la mente emocional, más veloz frente a la racional, que siente. En este sentido los sentimientos se hacen esenciales para el pensamiento y lo mismo sucede al contrario (Goleman, 2013).

II.1.3.3. Inteligencia: equilibrio cognitivo y emocional

En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) plantean tener en cuenta la combinación entre el cociente intelectual y la inteligencia emocional, a pesar la independencia que existe entre ambos conceptos, como la idea más equilibrada de inteligencia general. A esta idea, se une la aportada por Himmel (1994), que reforzó el valor positivo que se intenta presentar desde la teoría de las inteligencias múltiples, afirmando que es necesario atender tanto las capacidades cognitivas como las disposiciones psicológicas. Así pues, tan importante es saber comunicarse a través del lenguaje, como desarrollar la inteligencia interpersonal para hacerlo manteniendo relaciones sociales adecuadas.

Ahora bien, desde la realidad educativa este tipo de teorías y experiencias, al margen de la controversia que hay en su conceptualización, nos brindan diferentes alternativas para conocer a nuestro alumnado y diseñar el proceso de enseñanza más apropiado, adaptado a ellos y a las necesidades educativas que nos conciernen (de Luca, 2004). Nos recuerdan que hay diversas formas de aprender, tantas como inteligencias humanas existen (Bransford et al., 2000) y, así pues, muchas formas de enseñar. El desafío está en forjar un desarrollo integral en el alumno abarcando todas sus capacidades. De este modo, el alumno será capaz de identificar su potencial y sus debilidades, que deberá intentar compensarlas para lograr su éxito y satisfacción, tanto personal como profesional. Así pues, la teoría de las inteligencias múltiples nos muestra el proceso de enseñar o guiar, como un escenario educativo más efectivo, prometedor y estimulante, respetando las diferencias entre cada uno de los alumnos. Por ello es importante averiguar en primer lugar cómo aprende cada persona, para después focalizarnos en utilizar todos sus recursos y optimizar ese potencial humano (Pérez & Beltrán, 2006).

Parlebas (2012) propone el concepto de inteligencia vinculado a los juegos y los deportes. Para este autor la experimentación de diferentes situaciones motrices se concibe siempre como un fenómeno único y de carácter subjetivo, que permite aprender y contribuir al desarrollo de la inteligencia motriz, la inteligencia psicomotriz y la inteligencia sociomotriz. La inteligencia motriz se podría considerar como el procesamiento de una serie de actividades cognitivas previas a la realización de acciones motrices. Estos procesos cognitivos hacen referencia a la capacidad de percibir, anticiparse y tomar decisiones, tal como la elaboración de una estrategia de acción. De este modo, la inteligencia motriz actúa como la base de la propia motricidad.

Ahora bien, la presencia o no de interacción motriz será lo de que determinará que la inteligencia sea de tipo psicomotriz o sociomotriz. Es decir, una experiencia motriz donde la persona actúa en solitario, como por ejemplo saltar a la comba, el jugador será quien decidirá por sí mismo cómo organizar sus acciones motrices más eficazmente para realizar los saltos cruzando la cuerda. En este caso, esta situación carente de interacción motriz reclama la inteligencia psicomotriz. Por el contrario, cuando las decisiones se realizan considerando a otros compañeros, para actuar a nivel estratégico de forma cooperativa, o con la finalidad de adivinar y anticiparse a las intenciones y acciones motrices de los adversarios. Nos encontramos con situaciones motrices que promueven la inteligencia sociomotriz. Por ejemplo, en el juego del balón prisionero se precisa de colaboración entre compañeros y decidir cómo actuar para lograr golpear a los adversarios, si realizando pases entre ellos para pillarlos desprevenidos o a través de golpes directos, y a su vez, predecir cuáles serán las acciones que realizarán los adversarios. Así pues, las estructuras cognitivas en este tipo de situaciones son activadas por las relaciones entre los participantes, ya sea con compañeros y/o adversarios. Como inteligencia motriz, la sociomotriz destaca por su valor pedagógico al desarrollar capacidades cognitivas más complejas ligadas a aspectos tanto relacionales como socioafectivos (Parlebas, 2012).

La cuestión es educar para la vida, forjar personas felices que sean capaces de sentir satisfacción en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana, tanto a nivel personal como social y profesionalmente. Por ello, considerando las inteligencias ya mostradas, la intrapersonal y la interpersonal serían las que incidirían de forma más activa en la capacidad de la persona para aprender a conocerse a sí misma y superarse, y a su vez, saber adaptarse al entorno y manejar de manera óptima las interacciones del día a día con los demás. La unión de estas dos inteligencias es lo que denominan Goleman (2013) y Salovey y Mayer (1990) como inteligencia emocional. Estos autores logran así dar la vuelta a la tradicional concepción donde lo racional ocupaba un nivel superior a lo emocional, y ahora

exponen un mayor énfasis a crecer en el aspecto emocional. Se trata de aprender a ser emocionalmente inteligente, frente a ser inteligente académicamente entendido desde el sentido clásico, ya que esto no garantiza el éxito en la vida (Sternberg, 2000).

Según la primera versión de Salovey y Mayer (1990) la inteligencia emocional es la “capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios y ajenos, distinguir entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones” (p. 189). De este modo, en situaciones cotidianas, la persona es capaz de aumentar la frecuencia y la duración de sus emociones positivas, y reducirla en las negativas (Zeidner et al., 2009). En definitiva, es capaz de percibir, comprender y manejar las relaciones sociales y evaluar las situaciones de un modo más constructivo.

Posteriormente, Mayer y Salovey (1997, 2007) han ido realizando nuevas reformulaciones al concepto de inteligencia emocional como la capacidad para percibir, valorar y expresar emociones de manera precisa y adaptativa; la capacidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento y la tendencia hacia la acción; la capacidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de regular las emociones de uno mismo y de los demás. Entonces ¿por qué resulta tan atractivo el término inteligencia emocional?

Según Salovey et al. (2002) es un término que suscita esperanza e insinúa una promesa frente a la noción clásica de inteligencia, ya que sugiere que hay otras formas de ser inteligente que las acentuadas por las pruebas estandarizadas de cociente intelectual. Además, las personas pueden aprender a ser inteligentes emocionalmente, pues son habilidades que se pueden desarrollar con el aprendizaje y la experiencia cotidiana (Fernández-Berrocal et al., 2005; Goleman, 2013; Mayer et al., 2004; Salovey & Mayer, 1990). La inteligencia emocional se muestra como un crecimiento tanto emocional como intelectual de la persona, ya que se refiere a “la capacidad de procesar información cargada de emociones de manera competente y saber usarla para guiar nuestras actividades cognitivas, como la resolución de problemas y enfocar la energía en los comportamientos requeridos” (Salovey et al., 2002, p. 159). Además, pudiendo actuar como un posible predictor importante de éxito en las relaciones personales, en el ámbito familiar y en el lugar de trabajo.

Una experiencia emocional positiva (Salovey et al., 2000) y la intensidad con la que estas se experimenten (Márquez-González et al., 2008) son factores importantes que marcan la tendencia hacia el optimismo en los rasgos de la persona, y por el contrario vulnerable o depresiva si en sus vivencias predominan

las emociones negativas. De este modo, se hace imprescindible una educación emocional enfocada a forjar estados emocionales positivos y adquirir un aprendizaje emocional.

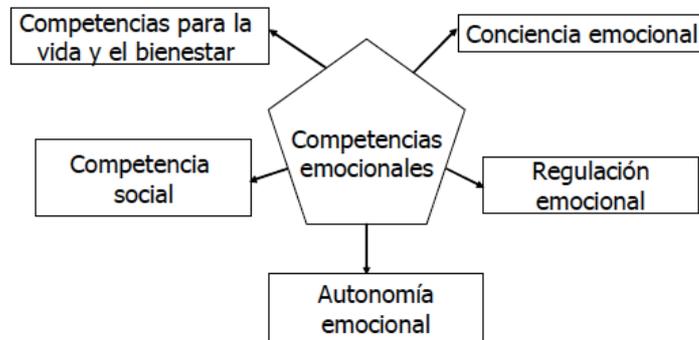
II.1.3.4. Hacia una educación de competencias emocionales desde la escuela

Desde la psicopedagogía de las emociones, Bisquera (2009) señala la inteligencia emocional como la base de las competencias emocionales. A su vez, el desarrollo de las competencias emocionales como el objetivo de la educación emocional. Bisquera y Pérez (2007) definen *competencia* como la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para la realización de diversas actividades con eficacia y calidad. En otras palabras, una persona competente es aquella que sabe desenvolverse en su vida cotidiana, resolviendo las situaciones con éxito, aplicando de forma integrada sus saberes teóricos, su saber hacer, su saber ser y su saber estar. No obstante, una persona puede ser competente en un contexto dado y no serlo en otro contexto diferente. Sin embargo, siempre se puede mejorar, debido al continuo desarrollo y aprendizaje que se da a lo largo de la vida, unido a la experiencia. Así pues, las competencias emocionales pueden ser entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes movilizados con la intención de conocer, comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales de forma apropiada. En este sentido, la competencia emocional alude al grado de dominio de las habilidades emocionales que tiene la persona (Goleman, 2013).

De este modo, las competencias emocionales se muestran como competencias básicas para la vida por su valor personal, social y profesional, y por promover el bienestar emocional. Pues su adquisición y dominio permiten una mejor adaptación al contexto social de manera activa, efectiva y responsable, además de un mejor afrontamiento personal a los desafíos que plantea la vida. Según Bisquera y Pérez (2007) las competencias emocionales se estructuran en cinco bloques (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo pentagonal de competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007)



El desarrollo de las competencias emocionales se plantea desde la educación emocional, entendiendo la educación emocional según Bisquerra (2003) como:

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. (p. 27)

Bisquerra (2003) plantea a través de la educación emocional optimizar el desarrollo humano y lograr así el bienestar personal y social. Con la intención de consolidar desde la educación emocional una confluencia entre bienestar y felicidad. El reto está en aprender a ver a través de las gafas del optimismo, adoptando una actitud positiva ante la vida y posibilitar de este modo un mayor bienestar subjetivo, que redunde en un mayor bienestar social ya que, según Moore y Diener (2019), un mayor bienestar subjetivo está estrechamente asociado a un mayor bienestar social. A su vez el bienestar social está directamente relacionado con una percepción mayor de satisfacción de la vida (Gärllin & Gamble, 2017; Zubieta & Delfino, 2010), como indicador también de calidad de vida (Veenhoven, 2016). Así pues, en definitiva, todos estos términos están asociados a la felicidad (Busseri, 2018; Cuadra & Florenzano, 2003) y la salud (Kushlev et al., 2019), por tanto, se podría afirmar que mediante la educación emocional se busca formar personas felices, más sanas física y psicológicamente (Diener & Chan, 2011; García-Alandete, 2014; Vázquez & Hervás, 2009).

El aprendizaje del bienestar emocional y la felicidad es un reto, que tenemos pendiente en nuestra sociedad y en nuestras escuelas (Bisquerra, 2010). En este sentido, un contexto ideal para adquirir la educación emocional, y asentarla como proceso natural y constante en la vida de los niños es el propio hogar (Sánchez-Núñez & Latorre, 2012; Zhou et al., 2002). Sin embargo, la educación formal y sistemática que se ofrece desde las escuelas, permite a los docentes enseñar habilidades emocionales y sociales integradas en el currículo escolar (Jenning & Greenberg, 2009). Hecho que beneficia aun más a aquellos niños con carencia de estimulación afectiva parental, ofreciéndoles desde la escuela disfrutar de una parte esencial de su desarrollo humano (Oros et al., 2011). Por ello, en el siglo XXI las escuelas juegan un papel cada vez más importante para la formación del "estudiante completo" a través del desarrollo social, emocional, moral e intelectual (Cain & Carnellor, 2008; Noddings, 1995).

Tal y como sugiere el National Scientific Council on the Developing Child (2011) para crear un aprendizaje efectivo y un desarrollo saludable se debe prestar especial atención al bienestar emocional y las capacidades sociales de los niños tanto como se hace con las habilidades cognitivas y académicas. Entendiendo el bienestar, en definitiva, como la combinación de sentirse bien y funcionar bien (Huppert & Johnson, 2010; Keyes & Annas, 2009). Esto además se ve reforzado por el informe Learning: The Treasure Within informando a la UNESCO de que la educación para el siglo XXI debe estar fundamentada sobre cuatro pilares claves: "aprender a saber, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a vivir con otros, aprender a ser" (Delors, 1996). Así pues, el propósito de la escolarización debe ir mucho más allá de la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, se trata de avanzar hacia el desarrollo moral, social y ético de la persona para sustentar su éxito en la vida.

Los diferentes estudios empíricos y programas de intervención diseñados para desarrollar las competencias emocionales, desde el currículo escolar en las diferentes etapas educativas ponen de manifiesto numerosos beneficios (Ambrona et al., 2012; Cabello et al., 2019; Cejudo et al., 2016; Cuadrado & Pascual, 2005; Güell & Muñoz, 2003; López, 2012; Miralles, 2013; Renom, 2012). La mayoría demuestran su eficacia favoreciendo la adquisición de habilidades sociales y ante resolución de conflictos (Filella et al., 2016), cohesión social y conducta prosocial (Martorell et al., 2009; Reyes et al., 2012; Shields et al., 2001; Wyn, 2007), implicación y participación del alumnado y, en definitiva, un aprendizaje unido al desarrollo social, afectivo y emocional (Durlak et al., 2011; Goleman, 2013; Gutiérrez & López, 2012; Nix et al., 2013; Pérez & Castejón, 2007).

Tal y como señalan Laidra et al. (2007) las experiencias escolares que sucedan entre las edades de 6 a 12 años tendrán una influencia importante en la formación de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento de etapas posteriores, como en la adolescencia (Iniesta & Mañas, 2014) o en la edad adulta (Mosley-Johnson et al., 2018). Dicho de otro modo, a medida que los niños se desarrollan, sus primeras experiencias emocionales literalmente comienzan a insertarse en la arquitectura de sus cerebros (National Scientific Council on the Developing Child, 2011). En este sentido, según Muelas (2013) la etapa de educación primaria aparece como ese primer periodo de niñez a partir del cual el alumno irá creando una auto-valoración sobre sí mismo a nivel individual y en grupo, e influirá notablemente en cómo se sienta, aprenda, piense, valore, se relacione con los demás y se comporte. Por tanto, un estudiante que logre forjar durante este periodo una autoestima positiva actuará de modo independiente, asumiendo sus responsabilidades, afrontando nuevos retos y relacionándose de forma sana y constructiva con los demás, así como sabiendo tolerar la frustración y percibiendo la vida de forma global positiva (Ruiz-González et al., 2018). Además, todo esto incidirá, tanto en las estrategias cognitivas y metacognitivas necesarias para la realización de determinadas tareas, como sobre la persistencia y la regulación del esfuerzo, lo que a su vez repercutirá positivamente sobre el rendimiento académico de los alumnos (Barbaranelli et al., 2003; González & Tourón, 1992; Helmke & Van Aken, 1995; Moreano, 2005; Peralta & Sánchez, 2003; Villarroel, 2001). Si el alumnado está motivado, es responsable, tiene iniciativa, controla sus impulsos, etc., en definitiva, si tiene competencias emocionales, los conocimientos académicos se aprenden mejor (Bisquerra & Pérez, 2007).

De este modo, se hace evidente la necesidad de iniciar la enseñanza de las competencias emocionales en educación primaria y educar a los niños en el bienestar emocional desde edades tempranas (Noble & McGrath, 2008). Las emociones forman parte de la vida psicológica del escolar, por su alta influencia en las estrategias cognitivas y la motivación académica (Güil & Gil-Olarte, 2007), además de mejorar la autoestima y la satisfacción intra e interpersonal (Jiménez & López-Zafra, 2008; Palacios-Garay & Coveñas-Lalupú, 2019). En definitiva, todos estos aspectos son factores clave para la capacidad de adaptación del niño a la escuela. En este sentido, el niño puede aprender a potenciar su aprendizaje (Ferragut & Fierro, 2012; Goleman, 2013), y disminuir la ansiedad y los estados depresivos (Fisak et al., 2011; Goleman, 2013; Rapee et al., 2005). De hecho, ser competente emocionalmente le permite saber disfrutar de relaciones exitosas a lo largo de la vida, siendo agradecido con los demás (Froh et al., 2009).

Según Cabello et al. (2019) y Neil y Christensen (2009) los adolescentes tienden a experimentar elevados niveles de ansiedad. Las malas habilidades sociales y de afrontamiento, las interacciones sociales reducidas, la baja autoestima y el bajo rendimiento académico, son algunos de sus principales efectos (McLoone et al., 2006; Rapee et al., 2005). Por ello, estos autores reafirman la necesidad de comenzar el proceso de aprendizaje de las competencias emocionales desde la infancia. Enseñar al alumno a mejorar su estado emocional incidiendo en ser consciente de la emoción y regularla eficazmente (Davidson & Begley 2012; Guerrero-Barona et al., 2019; Nix et al., 2013).

Una de las formas de desarrollar las competencias emocionales es a través de la experimentación de juegos motores en educación física (Lavega, Aráujo et al., 2013; Miralles et al., 2017). La experiencia vivida, inseparable de los aprendizajes motores, y la elevada carga relacional y afectiva que proporciona la motricidad, aportan un valor añadido a la educación física. El deporte, en su concepción más amplia, el juego motor y todo el abanico de situaciones motrices se han convertido en un tema de interés para desarrollar la educación emocional, aludiendo explícitamente a la inteligencia intrapersonal e interpersonal. Además, es importante considerar la utilización del juego motor para este desarrollo social y emocional, por el hecho de contar con la motivación incondicional del alumno hacia la propia práctica motriz. Así pues, el carácter motivante y atractivo del juego ayuda a que estos contenidos sean un medio incomparable para el desarrollo de la educación emocional (Carranza & Mora, 2003; Navarro, 2002).

Ahora bien, considerando la influencia de la experiencia emocional sobre el desarrollo humano y la búsqueda del bienestar del alumnado, desde el ámbito de la educación física surge una dicotomía. Por un lado, se podrían proponer juegos encaminados hacia el fomento de emociones positivas para promover la búsqueda de la felicidad, y atender su vez a los estados emocionales negativos que puedan surgir. Por el contrario, se podrían evitar las emociones negativas y los acontecimientos, en este caso, juegos motores y deportivos que puedan generarlas (Cifo, 2017). No obstante, para favorecer el bienestar desde la práctica educativa es evidente que se hace necesario desarrollar una educación física emocional (Pellicer, 2011).

II.2. EDUCAR LA CONDUCTA MOTRIZ

II.2.1. Ámbitos de la conducta motriz

La educación física puede ser considerada como uno de los contextos idóneos para que los escolares experimenten un escenario emocional variado, facilitando por tanto la educación emocional y contribuyendo al desarrollo integral de la personalidad. Así pues, en relación al desarrollo psicológico, diferentes estudios consultados (Freud, 1975; Gesell, 1980; Guilmain & Guilmain, 1981; Le Boulch, 1990; Piaget, 1991; Vayer, 1977; Viciano et al., 2017; Wallon, 1980) manifiestan la gran importancia del desarrollo de la motricidad en la formación de la personalidad del niño. En esta línea es fundamental la interrelación que existe entre el desarrollo motor y cognitivo (Diamond, 2000, 2007; Leonard, 2016; Rosenbaum et al., 2001). En este sentido, aprendemos lo que es relevante para realizar nuestras acciones y asimilamos mejor el aprendizaje cuando utilizamos de manera eficiente lo que aprendemos (Olson, 1970; Schank, 1995). No obstante, la intervención conjunta del ámbito motor, del cognitivo, del social y del emocional es lo que evidencia la gran significación en el enriquecimiento de la personalidad del niño. De este modo, las situaciones motrices que se desarrollan en el área de educación física son las propicias para favorecer la interacción de estos cuatro ámbitos y por consiguiente la formación de la personalidad. Ahora bien, una tarea o juego por sí solo no genera tal interacción entre los diferentes ámbitos, será la actuación del docente al programar detalladamente las actividades quien facilitará este desarrollo personal y social, influyendo directamente en la formación de la conducta y la personalidad del niño (Devís, 2008; Gil et al., 2018).

De modo que la conducta humana está formada por diferentes ámbitos: motor o físico (aludiendo a las acciones motrices que realiza la persona), cognitivo (referido a la toma de decisiones, pensamientos e intereses de cada uno), emocional o afectivo (relativo a la vivencia de emociones, concienciación control y regulación de las mismas) y relacional o social (vinculado a la relación con los demás, empatía, aceptación, trabajo en equipo, etc.) (Alonso et al., 2018; Lavega, 2018). Por ello es fundamental considerar la interrelación de todos estos ámbitos de forma conjunta (Freud, 1975; Gesell, 1980; Guilmain & Guilmain, 1981; Le Boulch, 1990; Piaget, 1991; Vayer, 1977; Wallon, 1980), pues en cada una de sus acciones un niño también piensa, siente y realiza intercambios sociales con el resto de compañeros. De manera que los docentes debemos ayudar eficazmente a consolidar de manera óptima el modo de actuar de los niños, es decir, sus conductas y su identidad como ser humano (Lagardera & Lavega, 2011).

Desde la praxiología motriz o ciencia de la acción hablamos del concepto de conducta motriz (Etxebeste et al., 2015). Ya no es el ámbito físico el único foco de atención para describir el modo de intervenir el alumno, ya que lo importante es la persona en sí que se mueve, actúa mediante estrategias motrices según sus propias decisiones motrices, impulsos emocionales, su pasión o miedo al riesgo, e incluso la interpretación de los gestos corporales que realizan el resto de participantes.

A modo de ejemplo, podemos imaginar un grupo de niños en una sesión de educación física participando en el juego del balón prisionero. Nacho consigue atrapar el balón en todos los lanzamientos que realizan los adversarios hacia él o hacia el resto de sus compañeros, y lo devuelve con éxito golpeando a los oponentes. Álvaro salta, corre y esquiva el balón, busca estratégicamente huecos libres para evitar ser golpeado y librarse de ir al cementerio. Marisa reclama desde el cementerio la colaboración de sus compañeros para golpear a un adversario, ser salvada y volver al terreno de juego principal. En estos casos lo que visualizamos son acciones motrices de unas personas que actúan. Ahora bien, si observamos más de cerca estas acciones podremos ver comportamientos motores individualizados y cargados de significado, vividos de forma consciente o inconsciente por las personas que actúan. ¿Por qué Nacho, Álvaro y Marisa intervienen en el mismo juego de forma tan diferente? Hablamos de conducta motriz cuando analizamos el sentido de la vivencia que influye directamente en el modo de actuar de cada persona: miedos, motivaciones, percepciones, intereses, decisiones, etc. Este modo de percibir la conducta motriz como combinación de dos perspectivas, por un lado, mediante la observación directa (la acción motriz observable) y, por otro, considerando el sentido interno de la acción (la vivencia emocional y corporal: anticipación, imagen mental, etc.) refleja el papel crucial que desempeña en la educación física (Parlebas, 2012). Así Álvaro aprenderá y se atreverá a engañar a un contrario cuando interactúe motrizmente con ellos en diferentes situaciones motrices y logre tomar decisiones inesperadas para sus rivales. Nacho y Marisa aprenderán a cooperar cuando perciban que interactuar positivamente con el resto de compañeros ofrece otras posibilidades de juego (Lavega, 2018).

En definitiva, a través de la educación física se pretende educar en su globalidad a la persona que participa en diferentes situaciones motrices (Lagardera, 2007a). De modo que las situaciones motrices se convierten, a su vez, en un fenómeno con potencial que compromete la participación de la persona a través de sus conductas motrices.

Ahora bien, dado que la emoción lleva a la acción, y que el docente debe promover el bienestar personal y social del alumnado, es prioritario que nuestros escolares aprendan en un clima afectivo y motivacional con experiencias positivas que les lleven a realizar y fortalecer conductas motrices adecuadas. Según Piaget (1969) la acción es el motor del conocimiento, y el niño conoce actuando, de modo que nuestras más elaboradas construcciones internas son acciones interiorizadas. Por tanto, es evidente que no hay aprendizaje que no parta de vivencias personales. Además, tal y como mantiene Smith (2019), la emoción y el aprendizaje van de la mano, ya que las personas somos más emocionales que lógicas. Así pues, el proceso de aprendizaje implica la intervención de procesos tanto cognitivos, como emocionales y sociales. Durante el aprendizaje, las emociones que sentimos pueden influir mejorando o dificultando la asimilación de la información recibida, así como la capacidad posterior de recuperar la información almacenada (Dolcos et al., 2011; Pekrun et al., 2006; Tyng et al., 2017). Además, a ello se añade la influencia de las relaciones sociales, que de igual modo pueden promover o suprimir la capacidad de participar en cualquier situación de aprendizaje. Aún con mayor relevancia en las primeras etapas de aprendizaje donde los niños comienzan a desarrollar habilidades sociales, se comparan con sus compañeros y otorgan gran importancia al hecho de formar parte de un grupo (Blakemore, 2010; Renom, 2012). En este sentido, la emoción se muestra como un medio de gran significación para promover el aprendizaje, y son las situaciones motrices que se planteen en el aula las que influyen en la experimentación emocional (Hanin, 2007). Las emociones, y en especial la afectividad a nivel de desarrollo humano, son indispensables para el aprendizaje. Diversos estudios consultados (Elizondo et al., 2018; Pekrun, 1992; Rodríguez, 2016; Villarroel & Leiva, 2005; Woolfolk, 2010) señalan la necesidad de educar a los niños en contextos emocionalmente positivos y relaciones afectivas de aceptación, socialización, cooperación, empatía, etc., desde las edades tempranas, para fortalecer así los procesos cognitivos. De ahí que los escolares recuerden a los maestros afectivos (Gordillo et al., 2016), pues en la memoria permanecen aquellas experiencias escolares que se encuentran asociadas a emociones positivas (Erk et al., 2003).

Aunado a esta línea, estudios recientes (Aznar et al., 2019; Jiménez & López-Zafra, 2011, 2013; Usán & Salavera, 2019) muestran que la enseñanza únicamente enfocada en transmitir contenidos académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar. Es necesario considerar los aspectos emocionales en las aulas, para mejorar tanto el bienestar y la felicidad de los escolares, como el rendimiento académico (referido a los contenidos, las competencias y los resultados de la práctica educativa medidos con calificaciones numéricas) y la convivencia escolar. En otras palabras, según Bresó et al. (2010) y Usán et al. (2019) para lograr un

óptimo desarrollo personal y académico del alumnado es esencial considerar las variables emocionales, ya que inciden de manera significativa en los comportamientos de los escolares.

Con todo lo expuesto, resulta fundamental considerar la sólida influencia que ejercen las experiencias emocionales en el aprendizaje y en el desarrollo de la conducta del niño, y en definitiva, en su bienestar personal y social. De modo que, a continuación, desde el ámbito de la educación física centraremos el foco de atención en el tipo de situaciones motrices que se pueden emplear como medio para generar experiencias positivas en los escolares.

II.2.2. Educación física: pedagogía de las conductas motrices

¿Qué entendemos por educación física? ¿Jugar, diversión, educación, deporte, recreación, entretenimiento, actividad física, promoción de la salud, habilidades motrices, etc.?

El objeto de la educación física es contribuir al éxito en la formación integral de todos los alumnos. Por ello, autores como Blázquez (2001) y Parlebas (2012) conciben la educación física como una intervención práctica para educar a la persona a través de las conductas motrices. De modo que se debe entender la educación física como una pedagogía de las conductas motrices de los escolares. La persona que actúa, que se mueve se sitúa en el centro de la educación, y no su movimiento. En otras palabras, interesa menos la técnica o gesto deportivo que se ejecuta y más quien lo realiza, sus decisiones, sus vivencias, sus interacciones sociales. En esta misma línea, Fernández et al. (2010) describen la conducta motriz como el modo personal de realizar cada una de las acciones motrices, implicando aspectos cognitivos, motores, emocionales y sociales de la personalidad del niño. Por ello, expresan la educación física como un proceso dinámico que utiliza las conductas motrices para desarrollar y perfeccionar las potencialidades humanas.

En cambio, a lo largo de la historia el concepto de educación física ha sufrido diversas modificaciones en función del enfoque que se le ha otorgado al concepto de cuerpo. Las primeras corrientes mantenían un carácter médico-higiénico, utilizando la actividad física para fortalecer el cuerpo, y como práctica preventiva de buena salud, fundamentado en la fisiología y la anatomía del movimiento, así como un carácter militar para preparar el cuerpo desarrollando ciertas habilidades o capacidades físicas. Más adelante, se producen cambios intelectuales que llevan a entender al ser humano mediante el paradigma dicotómico, formado por una interrelación entre psique (mente) y soma (cuerpo), dando lugar a la aparición diversas finalidades y nuevas corrientes que llevarán a

considerar la educación física como deporte (Cagigal, 1996), psicomotricidad (Lapierre & Aucouturier, 1996; Picq & Vayer, 1977) y psicocinética (Le Boulch, 1990), expresión corporal (Stokoe & Harf, 1992) y sociomotricidad (Parlebas, 2012). Con estas tendencias de pensamiento se percibe a la persona en su totalidad como un cuerpo acrobático con un amplio bagaje motor que contribuye al desarrollo moral y social, un cuerpo pensante que experimenta con el medio, un cuerpo expresivo que se comunica mediante el movimiento y un cuerpo social que busca interacción con los demás en las situaciones motrices (Zagalaz, 2001). Según Fernández et al. (2010, p. 23):

Así, cuando se habla de educación física lo que se indica o subraya es uno de los aspectos o dimensiones del hecho educativo y en ningún caso ruptura, división o parcelación del objeto último de la educación, que es el ser humano. La educación física es un quehacer educativo que atañe a la persona y no sólo a su cuerpo. En la medida en que es educación, conlleva un proceso de desarrollo humano integral. Es decir, que la educación física no puede traducirse por educación de lo físico, ya que en este caso el sustantivo educación perdería su significado.

De manera simple, se puede apreciar como el concepto de educación física ha ido evolucionando. Sus inicios parten de una concepción dicotómica, donde se piensa que el cuerpo y la mente actúan como entidades separadas, y la labor de la educación física está destinada exclusivamente al desarrollo mecánico de lo físico. En cambio, con la nueva concepción de cuerpo, al considerar a este como unidad integrada, se produce un equilibrio entre cuerpo y mente. Por tanto, ahora la educación física forma a la persona en su totalidad, utilizando como medio para ello la motricidad. De modo que la educación física comienza a ocupar un lugar relevante para la formación integral de la persona, que además aprende desde sus propias experiencias personales. Este hecho aporta un valor añadido, ya que según Lagardera (2007a) son “experiencias sensitivas, vivencias de las que se impregna la totalidad del ser” (p. 7). Con el nuevo planteamiento, desde la educación física se trabaja el cuerpo en su globalidad y a través de la experimentación. En otras palabras, se trata de contemplar el desarrollo a nivel personal y social de la persona mediante las conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012). Al concebir el cuerpo como una unidad integrada se considera el desarrollo de forma equilibrada de todos sus niveles, tanto motor como cognitivo, social y emocional. Lo que significa que a través de la motricidad se logra el desarrollo integral de la persona (López et al., 2016; Renzi, 2009).

La educación física como pedagogía de las conductas motrices es una pedagogía activa que centra su actuación en un cuerpo intelectual, emocional, social y expresivo (Parlebas, 2018). Según Lagardera y Lavega (2011), como docentes, se trata de conocer, interpretar y evaluar las conductas motrices que muestran los escolares, lo que son, no lo que deberían ser, lo que son capaces de hacer, no lo que deberían hacer, y apreciar así las clases de educación física como verdaderos laboratorios de singularidad humana. De este modo, la conducta motriz refleja una mente expresada a través del lenguaje corporal, al englobar de forma unitaria: (a) el bagaje motor de la persona como forma de adaptarse al medio; (b) sus emociones como respuestas biológicas; (c) el modo en que se relaciona con los demás; y (d) la construcción de su pensamiento (Lagardera & Lavega, 2005). Como comentaba Damasio (2005) “el resultado inmediato de las emociones es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo, y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento” (p. 56).

Queda claro que la autenticidad de esta pedagogía satisface el proceso vital de toda persona al ayudar en el desarrollo de su personalidad e identidad como ser humano desde el bienestar y la felicidad, pues el desarrollo de la conducta motriz implica la educación emocional. Por ello, conviene tener presente la experimentación de emociones positivas durante este proceso de aprendizaje (Romeo, 2017). En este sentido, la educación física que se planifique debe considerar, junto a los bloques de contenido del currículo, situaciones motrices que generen experiencias emocionalmente positivas (Ortí et al., 2018). En definitiva, contemplar la educación física desde la perspectiva de la pedagogía de las conductas motrices es hablar de educación física positiva emocionalmente, centrada en educar a la persona ofreciendo mejoras indirectamente en su calidad de vida.

Ahora bien, aunque cualquier situación motriz (deporte, juego motor, tarea motriz, etc.) puede desencadenar respuestas emocionales, en este estudio nos centramos en el uso del juego motor por los beneficios que constata la producción científica en cada uno de los ámbitos de la conducta motriz mencionados anteriormente (Alonso et al., 2019; Benítez, 2009; Lagardera & Lavega, 2011; Moor, 1981; Muñoz-Arroyave et al., 2018; Ripoll, 2006).

II.2.3. Juego motor y deportivo

Atendiendo a autores como Vera et al. (2019) el juego “ocupa un lugar preponderante por su gran valor psicológico, biológico y pedagógico, lo que hace que se convierta en un medio necesario para el desarrollo integral de los niños” (p. 194). En otras palabras, es un elemento fundamental por su carácter integrador de conocimientos cognoscitivos, físicos, cualidades volitivas y morales, además de su alta incidencia motivacional. De hecho, desde el Decreto n.º 198/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se reafirma la percepción de juego como “un recurso imprescindible como situación de aprendizaje, acorde con las intenciones educativas, y como herramienta didáctica por su carácter motivador” (p. 33331). Esta fuerza motivadora que los niños asocian a los juegos está relacionada con la propia curiosidad natural del ser humano (Huizinga, 2007). Por eso, el juego y el aprendizaje necesariamente deben estar vinculados (Díaz, 2016). Además, según Minerva (2002) a través del juego motor como situación lúdica el aprendizaje que se produce es mucho más enriquecedor. Como señalan Omeñaca y Ruíz (2007) el juego es una actividad vital de los primeros años de vida y que se mantiene a lo largo de ella como una fuente potencial de aprendizajes significativos, y donde a su vez el desarrollo cognitivo, físico, afectivo y social tiene un amplio campo de exploración y crecimiento. Según Navarro (2002) este tipo de aprendizajes el juego los produce “porque concita experiencias, tanteos, resultados, los somete a repetición, y además mediante una fórmula agradable, placentera” (p. 53). A ello, además, hay que añadir que el juego posibilita un aprendizaje significativo por una serie de razones (García et al., 2015):

1. Es una actividad global y natural, aplicable y significativa.
2. Posibilita todas las formas posibles de interacción motriz entre los jugadores (situaciones motrices individuales, de cooperación, de oposición, de colaboración con oposición).
3. Desarrolla capacidades y habilidades motrices básicas.
4. Fomenta aprendizajes adaptativos, ya que requieren estrategias de resolución.
5. Permite conocer al alumnado sus propias posibilidades y limitaciones a nivel individual.

Con todas estas razones se muestra, como indica Navarro (2002), que a través del juego se proporcionan aprendizajes que permiten adquirir experiencias y conocimientos que nos introducen en la vida, es decir, “el juego nos hace más humanos” (p. 47). Además, aunque el componente lúdico siempre está presente, es necesario hacer hincapié en que será el modo de planificar u orientar el juego lo

que determine el enfoque de los objetivos a cumplir en la práctica, pudiendo ser (García et al., 2015; Navarro, 2002):

- a. Educación: con base pedagógica, el juego se utiliza planificado y ajustado a variables didácticas para enseñar diferentes contenidos.
- b. Enculturación: enfocado a los juegos tradicionales como modelos para aprender la riqueza cultural y social.
- c. Iniciación deportiva: se diseñan juegos que comparten similitudes con deportes, en cuanto a habilidades motrices y aspectos estructurales, como modo de iniciación a estos.
- d. Recreación: se trata de usar el juego a modo de ocio, buscando diversión, entretenimiento y motivación. Jugar por placer.
- e. Dinámica de grupo: se aprovecha el juego para crear armonía de grupo, participación, cooperación e interacción social.

Ahora bien, antes de profundizar resulta necesario diferenciar los conceptos de juego deportivo, juego deportivo institucional o deporte, casi deporte, juego deportivo tradicional, juego motor y casi juego deportivo. Desde el marco teórico de la praxiología motriz se entiende por juego deportivo aquella situación motriz de naturaleza competitiva y caracterizada por presentar un sistema de reglas, que puede estar o no institucionalizada. Cuando se utiliza el término institucionalizado se alude a que están dirigidos y administrados por instituciones oficiales como las federaciones, los comités olímpicos, etc. Un juego deportivo institucionalizado hace referencia a deporte, que según Parlebas (2012) es una situación motriz competitiva, regida por un reglamento preciso e institucionalizada. Si la institucionalización es a nivel local y la situación motriz presenta características asociadas al deporte, se alude a los casi deportes. En cambio, si no hay ningún tipo de institucionalización nos encontramos ante los juegos deportivos tradicionales. En este sentido, atendiendo a la teoría de la acción motriz, cuando un juego lleva competición se denomina juego deportivo, si no sería un juego motor o casi juego deportivo. Cuando se utiliza el término casi juego deportivo se refiere a una situación motriz informal y libre que carece de reglas y competición. A partir de estos conceptos, en esta investigación se emplea el concepto juego motor y deportivo para aludir a los juegos propuestos, ya que se trata de situaciones motrices codificadas, con reglas, realizadas con presencia y ausencia de competición, que no están institucionalizadas.

En definitiva, el juego en todas sus modalidades se muestra como un gran escenario educativo que contribuye al desarrollo de las cualidades cognitivas, afectivas, sociales y físicas del niño de un modo globalizador e integrador, ofreciendo una variedad de situaciones para aventurarse, tomar decisiones, comunicarse, interactuar, participar, probar fuerzas o habilidades entre jugadores

(Gallardo & Gallardo, 2018; Montero, 2017; Paredes, 2003). Así pues, con el juego se favorece la formación integral de los escolares y la adquisición de aprendizajes significativos de un modo atractivo, ya que según autores como García (2000) y Lavega (2000) el juego en sí se caracteriza principalmente por ser placentero, creativo, natural, voluntario, motivador, expresivo y socializador. Además, constituye una de las formas más próximas a los escolares para aprender valores, así como el respeto por las normas y actitudes prosociales para la vida en colectividad (Gallardo-López et al., 2019; Gómez, 2012; López de Sosoaga, 2004; Viciano et al., 2002). De igual modo, el juego también puede actuar como modo de escape para evadirse de situaciones cotidianas estresantes o incluso para descansar y relajarse (Omeñaca & Ruíz, 2007).

Así pues, Melo (2020) señala:

Cuando una persona juega, su cerebro produce una serie de sustancias como la dopamina, que actúa sobre el sistema nervioso y con la cual se fortalece la memoria corporal y muscular. Adicional a ello, durante el acto de jugar se produce serotonina, que regula la ansiedad y el estado de ánimo, y la acetilcolina, que promueve un estado de atención, aprendizaje y memoria. Jugando también se generan una serie de neurotransmisores como las encefalinas y las endorfinas, que se encargan de generar tranquilidad, bienestar y felicidad, estados propicios para desarrollar un ser creador e innovador (p. 254).

Lo que es evidente es que los juegos deportivos dejan una huella especial en la personalidad de los niños, favoreciendo de un modo motivador el aprendizaje del autocontrol emocional, la resolución eficiente de las situaciones de juego con iniciativa, la realización de un amplio bagaje de acciones motrices y la cooperación (Moroianu & Dumitru, 2013), en definitiva, contribuyen al desarrollo de la conducta motriz. En este sentido, el juego se convierte en un fenómeno objetivo de naturaleza física que desencadena respuestas subjetivas de cada una de las personas que participan. Un juego demanda a los jugadores la realización de acciones motrices, entendidas como comportamientos motores, pero estas estarán acompañadas de aspectos físicos, sociales, cognitivos y emocionales particulares de cada uno (Ginsburg, 2007; Milteer & Ginsburg, 2012). Por ello, cuando se alude a la conducta motriz se considera la totalidad de la persona que interviene en el juego, prestando especial atención a cada una de sus respuestas individuales y subjetivas de naturaleza motriz (Lavega, 2007; Parlebas, 2012). En este sentido, cuando vemos a un niño botando una pelota en un juego a simple vista podemos ver que está realizando únicamente una acción motriz, pero como docentes de educación física debemos ser capaces de percibir esos

comportamientos motores como acciones cargadas de sentido y de intenciones, y por ello interpretarlas como conductas motrices. De modo que el bote de un niño lo contemplemos como la activación de manera unitaria de la dimensión física o biológica, la cognitiva, social o relacional y afectiva-emocional (Lagardera & Lavega, 2003).

Parlebas (2012) define la conducta motriz como “la organización significativa del comportamiento motor. La conducta motriz es el comportamiento motor en cuanto portador de significado” (p. 85). Ahora bien, la noción de conducta motriz debe diferenciarse del concepto de comportamiento motor, ya que este alude al “conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo que actúa. El comportamiento motor se define de acuerdo con lo que se percibe desde el exterior” (Parlebas, 2012, p. 80).

Además, Parlebas (2012) añade:

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, 2012, p. 85).

Como se ha explicado anteriormente, hablar de conducta motriz es considerar a la persona en su conjunto, ya que el centro de interés es el jugador en acción que interviene, piensa, toma decisiones, interactúa y siente; dejando de lado conceptos enfocados a movimientos o técnicas individuales (Serna, 2014). Es desconectar de una educación física orientada a la ejecución analítica de habilidades motrices (Cifo, 2017). Atendiendo a Martínez de Santos (2008):

La definición de conducta motriz, en definitiva, nos obliga a pensar sobre el contenido de la acción humana, sobre su función, que es lo que la palabra comodín significado quiere decir en este caso. Nos obliga, porque nos lo permite, a preguntarnos por los motivos que mueven, por las emociones que animan a la persona que actúa y cuya conducta es más que su comportamiento (p. 7).

Varios autores (Alonso et al., 2018; Lagardera, 2007a; Lagardera & Lavega, 2003, 2005; Lavega, 2004, 2006, 2007, 2018) consideran la educación física como una auténtica pedagogía de las conductas motrices. Al constatar la importancia que tiene la conducta motriz para el desarrollo integral de la persona en el mundo de la motricidad (Collard, 2004). De hecho, entender la educación física como una verdadera pedagogía de las conductas motrices es partir de la evaluación inicial

de las respuestas personales con las que cada alumno interviene en las situaciones motrices de enseñanza-aprendizaje, y posteriormente planificar un proceso para la optimización de la conducta motriz, de ahí su importancia pedagógica (Lavega, 2004; Serna, 2014).

En este trabajo una de las partes fundamentales de la conducta motriz que tendremos en cuenta será la parte emocional del niño y la relación de ésta con el sistema de juego planteado por el docente. En este caso, el interés de esta tesis doctoral se centra en poder identificar de forma objetiva la vivencia emocional de los niños en función del sistema de "juego" que se plantea y poder aproximarse al conocimiento de la formación integral de los niños, contemplando, para ello, las conductas motrices y las experiencias emocionales positivas. Así pues, la disciplina científica que nos permite realizar esta investigación es la praxiología motriz o ciencia de la acción motriz, creada por Parlebas y centrada en el estudio de la acción motriz y teniendo en cuenta que "la afectividad es la clave de las conductas motrices" (Parlebas, 2004, p. 36). Por tanto, desde la praxiología motriz el eje de toda práctica es la acción motriz, pero a diferencia de otras disciplinas, ésta se interesa por el jugador que la realiza, sus decisiones motrices, emociones, intenciones, relaciones, percepciones, etc. Además, este modelo teórico se sustenta desde el paradigma sistémico-estructural, permitiendo analizar los juegos a través del concepto de lógica interna. En este sentido, toda situación motriz se aprecia como una estructura relacional entre los jugadores y los diferentes elementos que lo componen. De modo que, si se conoce la lógica interna de cada situación motriz, se pueden diseñar y plantear juegos que propicien el desarrollo del bienestar y la formación integral del niño, a través de la motricidad.

Todo juego está compuesto por una lógica interna, desde la que se generan diferentes procesos según la naturaleza de la propia situación motriz y la significación de la persona. De hecho, el jugador debe ajustar sus respuestas personales a la relación que establece con el resto de jugadores, con el tiempo, con el espacio y con el material del juego (Lavega, 2006). En otras palabras, el juego a través de su lógica interna exige al jugador que actúe, y éste responde implicándose a nivel motor, cognitivo, afectivo y social de forma unitaria y personal, es decir, mediante sus conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003; Lavega, 2002a, 2018). La praxiología motriz, con su planteamiento lógico, sistemático y estructural de los componentes de los juegos, nos ofrece la posibilidad de analizar la lógica interna de los juegos que se plantean en las clases de educación física (Parlebas, 2004, 2012). Así pues, considerando su lógica interna y su clasificación según los diferentes dominios de acción motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012), con esta investigación podremos

conocer los procesos a nivel emocional que cada juego desencadena en los escolares, y contribuir en su desarrollo integral y bienestar.

II.2.4. La lógica interna: el engranaje del juego.

El concepto de lógica interna alude al “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2012, p. 302), es decir, es el “modo peculiar en cómo están predeterminadas las acciones motrices de todo juego deportivo” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 67), y que cada uno de los jugadores realizar a su modo.

Desde la praxiología motriz el juego es entendido como un sistema praxiológico ligado a una serie de condiciones, que una vez activadas generan en los jugadores determinadas consecuencias práxicas. Se puede decir que la lógica interna del juego orienta las conductas motrices de los jugadores (Parlebas, 2012). Cuando se alude a la noción de sistema se debe interpretar como integradora y holística, para entender el juego como un sistema de rasgos, fruto de la interacción que se produce entre los jugadores, el tiempo, el espacio y el material. Por tanto, conocer en profundidad estos elementos y revelar las relaciones que se producen entre ellos es conocer la lógica interna del juego (Lavega, 2007).

Tal y como indica Ortí (2010):

Las situaciones ludomotrices son un sistema complejo e interactivo que solo tienen sentido cuando funcionan como un todo. Este sistema se puede desglosar, subdividir o estructurar para poder ser entendido, pero con conciencia de que cualquier modificación de uno de los elementos del sistema afecta al funcionamiento de la totalidad del sistema. El hecho de desarrollar la estructura del sistema nos permite entender la realidad y, por tanto, interpretarla (p. 173).

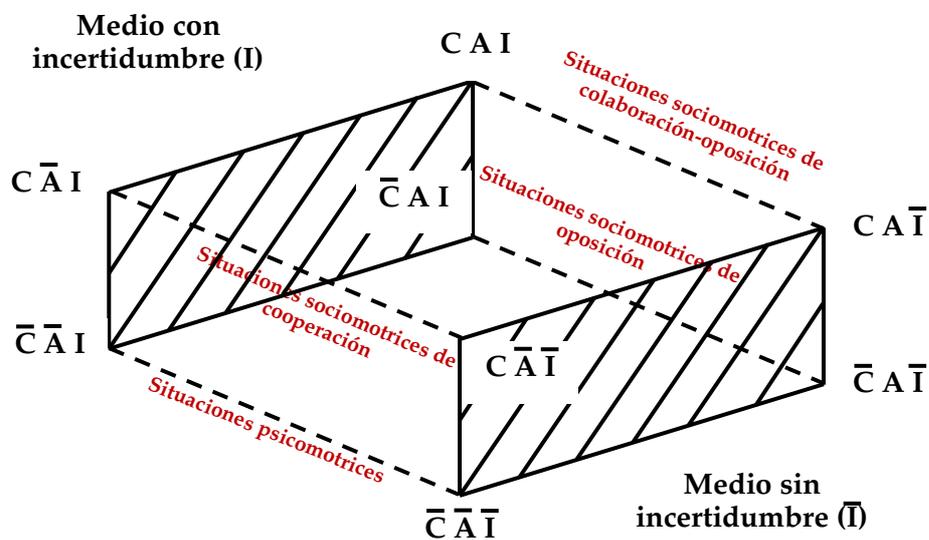
De esta forma, identificar previamente la lógica interna que rige el funcionamiento de cada juego se hace prioritario, ya que permite a los docentes, entrenadores y monitores poder diseñar juegos según las conductas motrices que deseen provocar o estimular en su alumnado y originar los aprendizajes deseados (Lagardera & Lavega, 2003).

Partiendo de la idea de juego deportivo como sistema donde el protagonista de la acción, es decir el jugador, se relaciona globalmente con el resto de protagonistas y con el entorno físico, Parlebas (2012) elabora una clasificación para los juegos deportivos (ver Figura 2). Concretamente, considera la presencia o

ausencia de interacción motriz con compañeros (C), la presencia o ausencia de comunicación motriz con adversarios (A), y presencia o ausencia de incertidumbre procedente del entorno físico (I) donde se desarrolla la práctica motriz. De modo que la estructura motriz de cualquier juego queda fundamentada y distribuida en ocho categorías diferentes por la combinación binaria de estos tres factores en términos de presencia o ausencia.

Figura 2

Disposición de las ocho categorías de situaciones motrices, en función del medio con y sin presencia de incertidumbre



Con esta clasificación todos los juegos deportivos quedan localizados en alguna de las ocho categorías. Además, a partir de esta clasificación se origina una primera distinción entre las prácticas sociomotrices (en las que el jugador mantiene una interacción motriz con otros jugadores, ya sean compañeros y/o adversarios) y las psicomotrices (en las que el jugador interviene de forma solitaria, sin establecer ningún tipo de interacción motriz con el resto de jugadores). Así pues, esta clasificación permite establecer cuatro grandes familias o dominios de acción motriz: psicomotor, cooperación, oposición y colaboración con oposición, que a su vez pueden realizarse con presencia o ausencia de incertidumbre con el entorno físico.

Atendiendo al criterio de presencia o ausencia de incertidumbre en el entorno físico, se alude a la probabilidad de que surjan imprevistos en el espacio

donde se desarrolla la práctica motriz, distinguiendo entre medio estable y medio inestable.

1. Situaciones motrices en medio estable (completamente domesticado): los jugadores desarrollan la práctica motriz en un espacio con incertidumbre casi inexistente, despreocupados de que surjan imprevistos por ser un entorno que no varía. Como por ejemplo el balón prisionero, el kinball, etc.
2. Situaciones motrices en medio inestable (íntacto o salvaje): son prácticas que exigen a los jugadores prestar constantemente atención al espacio donde se desarrolla por su elevado índice de incertidumbre, y actúan adaptando sus respuestas motrices en función de éste, recurriendo a la improvisación motriz. Se trata de prácticas motrices realizadas principalmente en plena naturaleza, como por ejemplo, la escalada deportiva en roca, el piragüismo en un descenso de aventura, el esquí de montaña, etc.

En relación al criterio de presencia o ausencia de interacción motriz con compañeros y/o adversarios, se distinguen cuatro familias o dominios de acción motriz:

1. Situaciones motrices individuales o psicomotrices, en las que los jugadores intervienen de forma solitaria para lograr el objetivo del juego, sin compañeros que colaboren con él (ausencia de comunicación motriz) ni adversarios que se opongan (ausencia de contracomunicación motriz) en el juego. Por ejemplo, el juego de la peonza, la rayuela, snowboard, carrera de 100 metros lisos, salto a la comba individual, etc.
2. Situaciones sociomotrices de cooperación, en las que los jugadores establecen una interacción motriz de colaboración con al menos un compañero para alcanzar el objetivo común del juego, y nunca habrá adversarios que se opongan a ello. Por ejemplo, la construcción de castillos humanos o los *castells*.
3. Situaciones sociomotrices de oposición, en las que los jugadores establecen interacciones de contracomunicación motriz con al menos un adversario, y sin presencia de compañeros. La oposición al objetivo del juego se puede realizar mediante contacto corporal, por ejemplo, kárate, judo, etc. o mediante un objeto extracorporal, como por ejemplo, tenis, pádel, bádminton, esgrima, etc.
4. Situaciones sociomotrices de colaboración con oposición, en las que los jugadores mantienen interacciones motrices tanto de cooperación con al menos un compañero, como de contracomunicación o de oposición con al

menos un adversario. Como por ejemplo, baloncesto, fútbol, los diez pases, etc.

El hecho de clasificar las situaciones motrices a través de la combinación de estos dos criterios relativos a la interacción motriz y a la incertidumbre con el medio físico, desvela situaciones motrices con tendencias similares en los rasgos estructurales de su lógica interna y, a su vez, específicas exigiendo a los protagonistas que se adapten a condiciones bien distintas. Lo que muestra la aparición de dominios de acción motriz homogéneos (Lagardera & Lavega, 2003).

En este sentido, los dominios de acción motriz se convierten en un auténtica herramienta para el docente de educación física (Lavega, 2018). Cualquier experiencia motriz puede ser clasificada atendiendo a las ocho grandes categorías, independientemente de si se trata de un juego, un deporte, una tarea o una práctica motriz inventada. De modo que el docente puede realizar la planificación de sus clases sabiendo que cada dominio desencadena efectos y procesos distintos, y ajustando la elección de las situaciones motrices a sus objetivos planteados (Lagardera, 2007a).

Tal y como indican Lagardera y Lavega (2005):

La aplicación constante de los dominios de acción motriz debiera constituir el abc de todo profesor de educación física que se precie, pues se trata de aprender a leer la estructura lógica de cada una de las prácticas motrices elegidas, lo que hace que esa decisión sea congruente desde el punto de vista de los objetivos educativos, pues se actúa pedagógicamente en la misma dirección que éstos marcan, y no como se hace frecuentemente, tratando de apagar el fuego con gasolina, por ejemplo, eligiendo la práctica del fútbol para estimular las conductas de solidaridad; pero también se convierte en una decisión pertinente desde el punto de vista epistemológico, pues es la lógica interna de toda situación motriz la etiqueta de marca que señala cuales son los rasgos de ese producto, siendo este el modo más racional y científico de identificar las acciones motrices, es decir, desde su propia naturaleza práxica (p. 9).

De esta manera cada dominio de acción motriz promueve consecuencias distintas en las conductas motrices de los escolares, activando de forma unitaria el plano motor, cognitivo, afectivo y relacional de la persona. Siguiendo esta misma línea, Lagardera y Lavega (2005) y Lavega (2010a) ejemplifican el tipo de conductas que se potencian en los jugadores según la lógica interna del juego:

Las prácticas psicomotrices realizadas en un medio estable generan situaciones de reproducción automática de estereotipos motores, es decir, efectuar

repetidas veces determinadas acciones motrices del mismo modo; así como de aprender a dosificar las fuentes energéticas y gestionar con eficacia el esfuerzo requerido. Estas situaciones suscitan conductas motrices asociadas con la constancia, el sacrificio y el auto-esfuerzo. También promueven la exploración y conocimiento del propio cuerpo, como sucede con las prácticas introyectivas. Las situaciones que desencadenan este tipo de prácticas se asemejan a otras circunstancias de la vida cotidiana, donde el resultado depende únicamente de uno mismo. Por ejemplo, el esfuerzo en el trabajo a nivel individual, la constancia ante una meta que se quiere conseguir, el sacrificio de momentos de ocio a cambio de logros académicos, o ser capaz de regularse emocionalmente ante los nervios de un examen o una discusión laboral.

1. Las prácticas sociomotrices de cooperación realizadas en un medio estable propician situaciones que favorecen la comunicación motriz, el pacto, tomar la iniciativa, respeto ante las decisiones de los demás, así como la elaboración de respuestas originales. Como en la vida diaria, el grupo tiene autonomía para decidir, entre todas las personas implicadas de forma democrática, las soluciones ante problemas, como la contaminación, la falta de agua, la violencia, etc.
2. Las prácticas sociomotrices de oposición realizadas en un medio estable exigen a los jugadores que tomen decisiones, anticipándose, descodificando las acciones motrices y los mensajes de los demás, llevando a cabo estrategias motrices que optimicen las conductas motrices descritas. Por ello será ideal trabajar los juegos de oposición en todas las modalidades (uno contra uno, uno contra todos o todos contra todos) que ofrece la lógica interna. Así pues, estas situaciones sirven para fomentar conductas asociadas a la competitividad, al desafío y la resolución de problemas.
3. Las prácticas sociomotrices de colaboración con oposición realizadas en un medio estable, igual que la situación anterior, exigen constantemente a los jugadores tomar decisiones e interpretar los mensajes del resto de protagonistas, aunque aquí la diferencia es que los objetivos del juego son colectivos, y se añade el elemento estratégico de colaborar con los compañeros para oponerse a los adversarios. Como puede suceder, en la vida diaria, entre distintas empresas, donde se trabaja en equipo para lograr metas colectivas, y a su vez pueden surgir ciertos desafíos y competitividad entre ellas.
4. Las prácticas motrices desarrolladas en un medio inestable, tanto si se realizan en solitario (psicomotrices) como en compañía (sociomotrices), exigen a los jugadores que lean y descifren los obstáculos e imprevistos del terreno de práctica. Por ello, favorecen conductas motrices de

adaptación asociadas a la toma de decisiones, la estrategia motriz, la eficacia inteligente, al riesgo, la anticipación y aventura. El hecho de estar pendiente de los imprevistos meteorológicos o de hacer un uso adecuado del monte cuando salimos a pasear con nuestra mascota, son ejemplos de este tipo de situaciones cotidianas.

Desde la praxiología motriz, toda situación motriz se precia como un laboratorio vivo donde se generan aprendizajes, relaciones motrices, experiencias emocionales y consecuencias socializadoras (Lavega, 2010a). En otras palabras, se activa la personalidad del jugador en todas sus dimensiones: biológica, cognitiva, afectiva y social, de forma unitaria. Tal y como indica este mismo autor:

Un jugador de pelota que decide devolver la pelota a la pared no sólo realiza determinados movimientos, sino que observa la colocación de los diferentes jugadores, se anticipa desplazándose allí donde va a ir la pelota y golpea la pelota con distintas intenciones en cada jugada. No se trata sólo de gestos, movimientos o técnicas, sino de la acción global de una persona que improvisa una conducta motriz en función de las reglas de juego y la dinámica de cada situación motriz a la que debe someterse (ubicación de los jugadores velocidad de los desplazamientos, posición desde donde golpear la pelota...). Es toda la personalidad del jugador la que está en juego, sus competencias cognitivas que le permiten evaluar cada situación que cambia constantemente, y que le permiten decidir y preactuar; también está en acción sus recursos afectivos que toman cuerpo en las reacciones emotivas, en la toma de riesgos, así como en su disponibilidad para el enfrentamiento relacional, es decir, para la comunicación motriz que puede llegar a realizarse mediante el contacto cuerpo a cuerpo (p. 3).

Queda claro que toda situación motriz despliega en el jugador un conjunto de consecuencias e implicaciones motoras, emotivas, sociales y cognitivas cargadas de gran significado personal (ver Figura 3). De modo que la noción de conducta motriz como concepto sistémico cobra aún más valor así, mostrando la relación inseparable entre cada una de sus dimensiones orgánica, cognitiva, afectiva y relacional (Lavega, 2002a).

Figura 3

Ejemplos de procesos que desencadena la lógica interna del juego (Lagardera & Lavega, 2004)



II.2.5. Los universales ludomotores

A partir de estos conceptos, se puede profundizar aún con mayor detalle en la estructura que guarda la lógica interna de cualquier juego como sistema praxiológico. Para ello, es necesario observar a través de las lentes de la praxiología motriz, como son los modelos conocidos como los “Universales Ludomotores” (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012, 2020). Estos universales inciden en mostrar las interacciones y los sistemas de acción que se producen entre los componentes del juego y los jugadores. Por ello, para analizar un juego con esta profundidad Parlebas (2012) diferencia siete modelos; dos universales dedicados a estudiar los sistemas de relaciones entre jugadores: (1) red de comunicación motriz y (2) red de interacción de marca; un tercer modelo centrado en el (3) sistema de puntuación, para examinar las distintas formas de finalizar el juego; otros dos modelos examinan los roles que pueden ejercer los jugadores, así como el cambio de un rol a otro y las posibles opciones de intervención que se deducen a partir de un rol (4) sistema de cambio de roles y (5) sistema de cambio de subroles. Por último, dos universales asociados al código semiotor, el (6) código gestémico y el (7) código praxémico.

II.2.5.1. *¿Con quién voy?* Red de comunicación motriz

A través de este modelo de universales se pueden saber los jugadores que participan en el juego y el tipo de relaciones que se establecen entre ellos. Se da respuesta a las preguntas que habitualmente realizan los jugadores del tipo ¿Quién va conmigo? ¿Contra quién vamos? En otras palabras, esta lente muestra la red de comunicaciones motrices que se produce en cualquier juego. De modo que se distinguen tres situaciones distintas según la relación motriz entre jugadores:

1. Situaciones de comunicación motriz: características de los juegos sociomotores donde los jugadores colaboran entre ellos. Esta colaboración puede ser realizada a través del contacto corporal (transportando a compañeros, saltar cogidos de la mano, etc.); mediante el intercambio de algún objeto extracorporal (pasando un balón, intercambiando un testigo, ondeando un paracaídas, etc.); o a través del cambio de roles positivo (salvando a un compañero que ha sido capturado).
2. Situaciones de contracomunicación motriz: presentes en los juegos sociomotores donde los jugadores realizan acciones motrices de oposición contra los otros jugadores. Estas acciones motrices de contracomunicación afectan directamente sobre los objetivos motores de los rivales y sus acciones motrices. Estas acciones pueden ser realizadas a través de contacto corporal (derribando al adversario en judo, con un placaje en rugby, etc.), mediante la manipulación de un objeto extracorporal (golpeando con una raqueta la pelota lejos del contrario en tenis, interceptando el balón en un pase entre dos rivales, etc.), o a través del cambio de roles negativo (pillando a un adversario en el juego de blancos y negros, etc.).
3. Situaciones psicomotrices. Es una relación motriz de indiferencia entre los jugadores, pues ni se favorecen ni se perjudican entre ellos. Como en el caso del juego de la rayuela donde cada jugador tiene su turno para intervenir, o cuando dos niños deciden saltar a la comba para ver quien salta más entre ambos.

Ahora bien, una vez determinado el tipo de relación motriz que se puede establecer entre los jugadores, dependiendo de la situación que propicie el juego, se puede profundizar más atendiendo a las características que presenten las redes de comunicación motriz.

- a. Redes exclusivas o redes ambivalentes. En un juego con red de comunicación motriz exclusiva dos jugadores no pueden ser al mismo tiempo compañeros y adversarios. Los jugadores saben quiénes son sus compañeros y quiénes sus rivales. En cambio, en los juegos con red ambivalente los jugadores pueden actuar en todo momento como compañeros y/o adversarios, provocando situaciones contradictorias o paradójicas.

- b. Redes estables o redes inestables. En un juego con red estable se mantienen las relaciones motrices entre jugadores, ya sean de colaboración o de oposición. Por tanto, desde que el juego empieza hasta que finaliza, los jugadores siguen teniendo los mismos compañeros y/o adversarios. A diferencia de la red estable, en un juego con red inestable varían las relaciones motrices durante el transcurso del mismo. De manera más simple, los compañeros con los que inicio el juego pueden terminar siendo mis rivales al finalizar este, y de igual modo puede suceder con los adversarios que tengo al empezar el juego, pues pueden pasar a ser compañeros.

Además, la combinación de estas cuatro características de las redes descritas desvela la clasificación de las redes de comunicación motriz (ver Tabla 1).

Tabla 1

Clasificación de las redes de comunicación motriz

	Estable	Inestable
Exclusiva	<p>Se sabe claramente quiénes son compañeros y adversarios, y se mantienen durante el transcurso del juego.</p> <p>red 1: participación de un jugador.</p> <p>red 2: participación de dos jugadores o de dos equipos, con relación de oposición.</p> <p>red $n > 2$: enfrentamiento entre más de dos jugadores o más de dos equipos.</p>	<p>Al inicio del juego se sabe claramente quiénes son compañeros y quiénes son adversarios, pero estas relaciones de colaboración y de oposición varían durante el transcurso del juego.</p>
Ambivalente	<p>Al mismo tiempo se puede ser compañero y/o adversario, y en el caso de establecer equipos estos se mantienen estables durante el transcurso del juego.</p>	<p>Al mismo tiempo se puede ser compañeros y/o adversarios, e ir variando estas relaciones motrices durante el transcurso del juego. Estas alianzas o traiciones constantes en el juego dependerán de la voluntad de los jugadores.</p>

Atendiendo a Etxebeste (1999 citado en Lagardera & Lavega, 2003), desde la red de comunicación motriz, se pueden ampliar las formas de considerar las relaciones con los demás según la estructura social que presentan los juegos tradicionales.

- a. Uno contra todos. Un jugador principal persigue al resto de los jugadores.
- b. Todos contra todos. Todos los jugadores mantienen una relación de oposición entre ellos.
- c. Uno contra todos-todos contra uno. Al inicio del juego un jugador se opone al resto de participantes, y durante el transcurso del juego de forma progresiva este jugador va recibiendo colaboración del resto de jugadores hasta atrapar a todos los adversarios.
- d. Todos contra todos los equipos. Enfrentamiento entre equipos, jugadores que colaboran entre ellos para oponerse al resto de equipos.
- e. Duelos individuales o por equipos. Enfrentamiento entre dos jugadores o entre dos equipos, se diferencian dos modos: (1) duelos simétricos: donde

todos los jugadores o equipos intervienen con el mismo número de jugadores y roles (efectivos) (2) duelos asimétricos donde los jugadores o los equipos no intervienen con los mismos efectivos, como ocurre en el béisbol que un equipo primero realiza acciones motrices de ataque mientras el otro equipo sus acciones son de defensa.

II.2.5.2. *Para ganar, ¿qué hay que hacer?* Red de interacción de marca

Este universal también está asociado a la red de comunicación motriz que se produce en el juego, pero a diferencia del anterior, aquí se analizan aquellas relaciones que llevarán a ganar en el juego.

1. Juegos con red antagónica: la victoria en el juego se produce por una relación de oposición con el adversario. Como en el caso del fútbol, para ganar se debe meter un gol en la portería del equipo rival, y esa situación concreta es un enfrentamiento contra el oponente, lanzar el balón a la portería del adversario y vencer al portero rival.
2. Juegos con red cooperativa: el éxito en el juego está determinado por una relación de colaboración. En el juego de los diez pases existe relaciones de oposición y de cooperación, pero la victoria únicamente se consigue realizando los diez pases entre compañeros.
3. Juegos con red mixta: la victoria del juego se puede lograr tanto con relaciones de cooperación como de oposición. Cualquier juego de pillar que permite liberar a compañeros y a la vez atrapar a adversarios, como el marro, polis y cacos, etc.

II.2.5.3. *¿Cuándo y cómo sabemos que hemos ganado?* Sistema de puntuaciones

La relación que se produce con el tiempo de la lógica interna está establecida por el modelo universal del sistema de puntuaciones. Este modelo alude al modo de finalizar el juego, mostrando de cuatro formas distintas el desarrollo del marcador que los participantes han podido experimentar en juegos con competición mediante (1) una puntuación límite (como en tenis); (2) un tiempo límite (como en baloncesto, donde el resultado viene dado por el tanteo de puntos al finalizar el tiempo); (3) una puntuación y un tiempo límite (como en judo o boxeo); (4) un criterio homogéneo de puntuación (como en los saltos de longitud en atletismo). Por otro lado, se encuentran los juegos sin competición, aquellos juegos que no presentan un marcador, ya que no tienen un final establecido, como en el caso del escondite, las cuatro esquinas, etc.

II.2.5.4. *¿Cómo actúo?* Sistema de cambio de roles y sistema de cambio de subroles

El rol alude a los comportamientos o actos motores autorizados, dentro de un juego deportivo concreto, a un jugador por las reglas del propio juego (Parlebas, 2012). No obstante, para la consideración de los roles que un jugador puede adoptar en un juego, primero es necesario observar la relación de éste con los elementos de la lógica interna del juego.

- a. La relación con el resto de jugadores. Se trata de concretar el modo de establecer las relaciones de colaboración y/o de oposición con los demás protagonistas del juego.
- b. La relación con el tiempo. El uso que los jugadores hacen del tiempo influye en su modo de actuar; según el tipo de finalización del juego; el orden de intervenir; la respuesta de reacción ante imprevistos temporales, como por ejemplo cuando se juega a contrarreloj.
- c. La relación con el espacio. Los jugadores, de igual modo que con el resto de elementos, deben saber que al usar el espacio hay ciertas prohibiciones y derechos sobre éste. En este sentido, necesitan interpretarlo para poder utilizarlo y conocer las principales relaciones que existen:
 - c.1. espacio humano como objetivo a alcanzar. El objetivo de juegos con este tipo de espacio suele ser golpear, atrapar, tocar, alcanzar a un jugador.
 - c.2. espacio material como objetivo a alcanzar. En estos juegos el objetivo es realizar acciones que permitan al jugador conseguir una determinada zona, o incluso, que llegue un móvil a la zona marcada como objetivo.
 - c.3. espacio a atravesar. Los jugadores deben desplazarse o transportar un objeto de un lugar a otro, superando así la zona de juego.
 - c.4. espacio con fuerte componente rítmico. Son juegos con un componente estético o de habilidad muy marcado por una secuencia de acciones en unas coordenadas espaciotemporales.
- d. La relación con el material: objetos extracorporales. En los juegos que se manipulan objetos, es importante aclarar las acciones que se permiten o no realizar con estos.

De manera que si se observan los cambios de roles que realizan cada uno de los jugadores se puede distinguir la lógica interna del juego en cuestión. En general se distinguen tres grupos de redes de cambio de roles:

- a. Red de roles fijos: desde el inicio del juego hasta el final los roles permanecen constantes. No hay cambios en los roles. Es el caso de cualquier deporte como baloncesto, judo, fútbol o juego como la rayuela, balón prisionero, cuya red de comunicación es estable.
- b. Red de cambios de roles locales: se producen cambios de rol dentro del propio equipo de juego. Ejemplo de ello sería el juego de polis y cacos, donde un caco salva a otro compañero capturado y le vuelve a permitir ser jugador vivo en el terreno de juego.
- c. Red de cambios de roles generales: los cambios de roles provocan modificaciones entre los equipos de juego, es decir, varían las relaciones de comunicación motriz entre jugadores. Se diferencian tres subcategorías:
 - c.1. Red de cambio de rol convergente. Al inicio del juego un rol es desempeñado por uno o dos jugadores, y durante el transcurso del juego de forma progresiva va aumentando el número de jugadores que va asumiendo este rol. Es el caso de juegos como la cadena humana, la muralla o la pelota cazadora.
 - c.2. Red de cambio de rol permutante. El cambio de roles es realizado mediante una permuta entre ambos jugadores. Es un ejemplo de ello cualquier juego de pilla-pilla que implique tocar a un jugador y cambiar los roles entre ambos, pasar de pillar a ser pillado, y viceversa.
 - c.3. Red de cambio de rol fluctuante. Por voluntad de cada jugador o debido a situaciones imprevistas todos los jugadores puede que experimenten todos los roles, sin provocar permutas y sí cambios en las relaciones motrices. Es el caso del juego de pelota sentada, un juego con red ambivalente inestable, cuya relación entre jugadores varía en función de recibir el balón con a) un bote para mantener una relación de colaboración o solidaridad, o b) con un pase directo para que la relación sea de rivalidad y sentar al jugador adversario en el suelo.

Ahora bien, dentro de un mismo rol se puede identificar una serie de unidades mínimas de acción o subroles, a modo de secuencia motriz que un jugador realiza en un juego en concreto. La elección de subroles a efectuar lo decide el propio jugador tras interpretar las acciones del resto jugadores, dando así una respuesta inteligente sobre el terreno de juego y exigida por la lógica interna de este. Así mismo, este universal permite apreciar la conducta subjetiva de cada jugador al identificar su modo particular de actuar.

II.2.5.5. ¿Nos comunicamos por gestos? ¿Qué interpretas a través de mi acción? Código semiotor: código gestémico y código praxémico

Con el universal del código gestémico se alude a la comunicación durante el transcurso del juego mediante gestos, ya sea con la mano, los brazos o la cabeza, para indicar acciones tácticas o relacionales, como un modo específico de ataque en equipo, pedir la pelota, reorganizar al equipo, etc. Por otro lado, el código praxémico hace referencia al significado que transmite el comportamiento observable de la conducta motriz del jugador, efectuado y percibido como un movimiento táctico. Es el caso de los gestos observables que contienen indicios e intenciones de subroles sociomotores a realizar inminentemente, a modo de anticipación motriz a la hora de tomar decisiones. Los praxemas reflejan la complicidad entre dos jugadores que se ayudan realizando gestos solo con la intención, por ejemplo, de engañar a un adversario y actuar más rápido hacia el objetivo motor.

A continuación y a modo de ejemplo, se analiza el juego “El inquilino” destacando los elementos más significativos de los universales ludomotores (ver Tabla 2).

En el juego “El inquilino” los jugadores se organizan en tríos quedando uno libre. En cada trío, dos jugadores forman una casa agarrados de las manos, y el otro “el inquilino” se mete dentro de la casa. El jugador libre tiene que formar trío de una de estas cuatro formas: (1) Diciendo “inquilino”, obligando a que todos los inquilinos busquen otra casa; (2) Diciendo “derecha” o “izquierda”, obligando que la pared derecha o la izquierda de la casa busque una nueva casa de la que formar parte; (3) Diciendo “casa” obligando a las casa a buscar un nuevo inquilino; o (4) Diciendo “terremoto” obligando a la formación de nuevos tríos en los cuales todos los miembros sean diferentes.

Tabla 2

Análisis de la lógica interna y de los modelos universales del juego “el inquilino”

Elementos estructurales	“El inquilino”	Descripción
Red de comunicación motriz	Contracomunicación motriz	El jugador libre debe dar una señal para movilizar al resto de jugadores y así conseguir así huecos para ocupar. A su vez el resto de jugadores, según la señal, deben abandonar su lugar y buscar ocupar otro nuevo.
	Red ambivalente e inestable	Al mismo tiempo pueden ser compañeros y/o adversarios, y además ir variando estas relaciones motrices durante el transcurso del juego, dependiendo de la voluntad de los jugadores.

Tabla 2

Análisis de la lógica interna y de los modelos universales del juego “el inquilino”

Elementos estructurales	“El inquilino”	Descripción
Red de interacción de marca	Mixta	Los jugadores pueden obtener éxito tanto si cooperan como si se oponen. El jugador libre debe oponerse al resto provocando la movilización del lugar que ocupan. Los jugadores en tríos pueden cooperar entre ellos estableciendo acuerdos para permutar su lugar con otros jugadores. Y a la señal de “casa” deben cooperar rápido anticipándose a buscar otro inquilino nuevo.
Sistema de puntuación	Sin victoria	Este juego no tiene un final establecido. No se contabiliza el número de veces que se ha ocupado un lugar concreto o si se ha estado como jugador libre.
Red de cambios de roles	Red de cambio general: permutante	En este juego se produce un cambio de roles mediante una permuta entre el jugador libre y el que se encuentra en desplazamiento buscando un cambio de lugar nuevo.
Red de cambios de subroles		Jugador libre: En alerta, corredor, cambio a jugador pared o jugador inquilino, Jugador pared derecha: En alerta, corredor, búsqueda pared derecha libre. Jugador pared izquierda: En alerta, corredor, búsqueda pared izquierda libre. Jugador inquilino: En alerta, corredor, búsqueda casa. Jugadores casa: En alerta, corredor, búsqueda inquilino.
Relación jugadores	De oposición	De oposición intentando ocupar el lugar del jugador adversario.
Relación espacio	Espacio material como objetivo a alcanzar	En este juego el objetivo es correr lo más rápido posible para ocupar una determinada zona.
Relación material	No hay	No hay manipulación de objetos.
Relación tiempo	Sin contabilización	El juego se basa en una secuencia de cambios de roles entre el jugador libre y otro jugador del resto (de libre a inquilino o pared derecha o pared izquierda) o cambios de zonas marcadas manteniendo el mismo rol, si no hay permuta con el jugador libre.
Código gestémico		Los jugadores con rol de inquilino, de pared derecha o izquierda se realizarán gestos con jugadores con sus mismos roles para pedir su colaboración y permutar sus zonas.
Código praxémico		Si el jugador libre pretende ocupar una zona determinada su conducta podrá reflejar un momento lento de pensamiento, para rápidamente comunicar la señal y pillar desprevenidos al resto de jugadores. Sin embargo, otro jugador libre distinto podrá comunicar la señal acompañada de un movimiento rápido y decidido hacia una dirección clara, sin considerar la distracción a los adversarios.

Pero, ¿para qué es necesario conocer detalladamente el funcionamiento de los elementos estructurales del juego? Los juegos ofrecen una riqueza variada de experiencias que influyen directamente sobre las conductas motrices del alumnado. De modo que, planificando los juegos según la red de comunicación

motriz, se orienta el tipo de relaciones sociales que pueden mantener entre sí los jugadores. En este sentido, según Velázquez (2015) los juegos cooperativos, donde los jugadores aúnan esfuerzos para alcanzar el mismo objetivo, permiten promover relaciones de solidaridad entre los alumnos. Este hecho convierte a las situaciones de comunicación motriz en un excelente recurso, pedagógicamente hablando, para fomentar las relaciones interpersonales positivas entre los alumnos (Garaigordobil, 2003; Street et al., 2004) y, por tanto, un clima positivo en clase (Ghaith et al., 2007; Ortega, 1996).

De manera que resulta imprescindible conocer en detalle la estructura social que guarda la práctica motriz a la hora de planificar. Lagardera y Lavega (2003) muestran como en los juegos con red de comunicación exclusiva y estable, los jugadores menos competentes para realizar las acciones motrices requeridas en el juego son fácilmente identificados por el grupo, y a veces incluso mofados. En cambio, en los juegos con red de comunicación inestable o ambivalente, se favorece el anonimato de los jugadores menos capaces, como fruto de una práctica motriz donde las relaciones sociales se modifican constantemente. Entonces ¿generarán las mismas emociones los juegos psicomotores que los juegos sociomotores? ¿Cómo puede afectar la presencia de un adversario en un juego sociomotor de oposición, uno contra uno?

En todos los casos es necesario presentar situaciones con diferentes redes de comunicación para involucrar a los jugadores en prácticas donde no sepan si un jugador actuará como compañero o adversario (juegos con red ambivalente), donde se produzcan cambios de adversarios y compañeros (juegos con red inestable), e incluso que jueguen en desigualdad de efectivos (duelos asimétricos). La variedad de posibilidades que ofrecen los juegos al modificar las redes de comunicación motriz, así como las redes de interacción de marca, hacen del juego un recurso valioso con consecuencias directas en las dimensiones cognitiva, física, afectiva y social del alumno.

Desde el punto de vista pedagógico otro elemento a considerar es el sistema de puntuación en un juego. Tal y como señalan Lagardera y Lavega (2003), si se pretende tener control sobre la duración del juego es conveniente aplicar un tiempo límite, como una de las opciones más adecuadas del sistema de puntuación frente a la puntuación límite. Además, como docentes según el modo de orientar el sistema de puntuación determinaremos el tipo de reto lúdico que se proponen los jugadores. Con los juegos sin competición, en los cuales el resultado final no existe, se transmite el principio de “educar más por el placer de jugar con los demás, que por el placer de vencer a los contrarios” (Lagardera & Lavega, 2003, p. 171). En este sentido, este tipo de juegos sin memoria donde no se diferencian ganadores ni perdedores, se muestran como un recurso muy

apropiado para relativizar las situaciones tanto de fracaso como de éxito. Al aplicar diferentes juegos en nuestras clases debemos preguntarnos ¿Ganar o perder un juego influye en la vivencia emocional? ¿Cuáles serán las emociones experimentadas al jugar bajo la sensación de un tiempo límite frente a una puntuación límite? ¿Condicionará la vivencia emocional jugar con la presencia de un marcador final frente a los juegos sin memoria?

La competición en los juegos psicomotores alude al término comotricidad, distinguiendo entre simultánea y alterna. La comotricidad simultánea se da en situaciones motrices donde la competición se produce con todos los jugadores participando a la vez, aunque a nivel de objetivo motor intervienen de forma solitaria, sin realizar interacciones motrices de cooperación u oposición, como por ejemplo en una carrera de 100 metros lisos. En cambio, en la comotricidad alterna los jugadores van interviniendo uno tras otro, como por ejemplo en el juego de la rayuela. ¿Generarán las mismas emociones los juegos psicomotores donde los jugadores compitan sin interactuar, solo mirándose mutuamente, frente a los juegos sociomotores con competición donde se dé la interacción motriz con compañeros y/o adversarios?

Atendiendo a Parlebas (2010), cuando la competición está presente en los juegos o prácticas motrices planteadas, es habitual que los jugadores experimenten situaciones de frustración o malestar. Ante ello, este autor diferencia dos tipos de competición: excluyente y compartida. En la competición excluyente está presente el duelo entre dos jugadores o dos equipos que se enfrentan en igualdad de oportunidades buscando conseguir la victoria, y como resultado del duelo se diferencia claramente el vencedor y el perdedor de la práctica motriz. Este tipo de competición es característica en situaciones sociomotrices de oposición (como en judo, tenis, etc.) y en situaciones sociomotores de colaboración con oposición (como en baloncesto, en rugby, balón prisionero, fútbol, etc.). Por el contrario, en la competición compartida no se contemplan ganadores o perdedores, ya que el fruto de estas situaciones son las alianzas cambiantes y constantes que van surgiendo entre los jugadores. Los juegos con roles permutantes y convergentes son característicos de este tipo de competición. El juego de “la pelota cazadora” es un claro ejemplo donde no se diferencia jugadores ganadores o perdedores al finalizar la práctica, ya que puedes pasar de ser pillado a pillar. Además, según las preferencias del propio jugador, las acciones de pillar o ser pillado pueden ser consideradas indistintamente ganadoras o perdedoras. Al mismo tiempo, con este tipo de competición desde los juegos de oposición y de cooperación se favorecen a nivel afectivo las relaciones sociales y, en definitiva, la vivencia del bienestar relacional.

Partiendo de este ejemplo, surge otro elemento importante a considerar desde el punto de vista pedagógico, como es el tipo de cambio de rol. En este sentido, Lagardera y Lavega (2003) señalan los juegos que permiten diversos cambios de roles como más enriquecedores para los jugadores, frente a aquellos con roles fijos. Así pues, todos esos cambios de roles se muestran como posibilidades variadas de aprendizaje y experiencias, que influyen considerablemente en el desarrollo de la conducta humana. ¿Cómo influirá un juego con cambios de roles generales en la variedad de acciones motrices y la activación de aspectos cognitivos, como la anticipación, en una misma práctica, frente a juegos con roles fijos? ¿Los juegos con cambios de roles generales provocarán en los jugadores mayor estado de ansiedad y estrés a diferencia de los juegos con roles fijos?

De igual modo, aunado a estos conceptos, conviene recordar los cambios de subroles. Estos cambios modifican los itinerarios que los jugadores pueden hacer siguiendo roles concretos. De esta manera, la experimentación de roles y subroles tan dispares garantiza la optimización de la conducta de la persona, frente a juegos que no incluyen cambios de rol.

En definitiva, desde educación física el secreto para que el docente planifique con coherencia los juegos más adecuados a sus intenciones pedagógicas, reside en prestar especial atención al tipo de situación motriz, los elementos estructurales de la lógica interna y la funcionalidad que se deriva de los mismos (Lagardera y Lavega, 2003; López de Sosoaga, 2010; Navarro, 2011; Parlebas, 2012). Así pues, al planificar correctamente también se logra optimizar las conductas motrices de los alumnos a través de los propios juegos (Lagardera et al., 2018; Ortega, 1996).

Por ello en nuestra investigación, la atención a la lógica interna será clave en los juegos motores y deportivos que plantearemos a los alumnos y que les harán experimentar emociones diversas, sobre todo la red de comunicaciones motrices que se produce con los otros jugadores.

II.2.6. La lógica externa

Con todo lo expuesto, es evidente que la lógica interna refleja en profundidad el conjunto de relaciones sociales, afectivas, cognitivas y aprendizajes motores que activan los juegos. Ahora bien, del mismo modo, la lógica externa deja entrever los rasgos del contexto sociocultural de estos juegos (Parlebas, 2012).

La lógica externa se caracteriza por el valor y el significado que les dan determinados grupos sociales o personas a las condiciones de las prácticas motrices (Lavega & Navarro, 2015). Por tanto, se atiende a las relaciones socioculturales que los participantes mantienen con diversos espacios (como la calle, la taberna, la plaza, la acequia), con los materiales (construyendo y personalizando los objetos), con los otros protagonistas (según género, gremio, edad) y con el tiempo (la estación del año para practicarlo o asociado a un momento de festividad) (Lavega, 2002b; 2006). La esencia de la lógica externa es independiente a las reglas del juego en cuestión. En este sentido, el juego, desde la noción de lógica externa, es apreciado como un conjunto de relaciones referidas al entorno y a las personas, considerándolo como un sistema sociocultural (Lavega, 2010b).

Un claro ejemplo de juego arraigado al contexto sociocultural es el juego de las "tabas" u "ossets", frecuentemente practicado en la época medieval y casi olvidado en la actualidad. Es un juego de azar en el que tradicionalmente se utilizaba el hueso astrágalo de animales cuadrúpedos, principalmente de los corderos u ovejas. El juego consiste en tirar hacia arriba el hueso y observar cuál de las cuatro caras que presenta se mantiene en horizontal cuando el hueso cae al suelo; según la cara mostrada el jugador que ha lanzado gana o pierde. La victoria era en base a apuestas acordadas previamente por los jugadores. No obstante, las reglas de este juego iban variando según la zona en la que se jugase. Además, dependiendo del género de los protagonistas el juego estaba más orientado a la coordinación con los huesos en solitario para las chicas, frente a los chicos que jugaban en oposición, buscando el enfrentamiento, golpeando y castigando a quien se equivocaba en su lanzamiento (Lavega, 2002b).

Aunado a la relación que se produce entre las características internas y externas de los juegos, Parlebas (2012) alude al término de etnomotricidad para hablar de la unión que se produce entre la naturaleza del juego y la cultura en la que se desarrolla. De manera que Etxebeste et al. (2015) señalan que para conocer la etnomotricidad de los juegos deportivos de una cultura se debe realizar siguiendo una progresión que comience conociendo y describiendo las características de la lógica interna de los juegos de una cultura, esas normas lúdicas y técnicas corporales que los caracterizan; en segundo lugar, que se conozcan y describan las características de la lógica externa de los juegos en esa cultura; y como último paso, mostrar la vinculación entre la lógica interna y la lógica externa de los juegos de la cultura en cuestión.

En definitiva, existe una interrelación entre los juegos y el entorno social donde se desarrollan, partiendo de las propias características y decisiones personales de los protagonistas que participan (García-Monge & Rodríguez-

Navarro, 2013). En este sentido, según Navarro (2011) en los juegos se pueden encontrar situaciones altruistas contrapuestas a las reglas del juego, es decir, desde la lógica interna se indica una acción, pero el jugador por su propia voluntad decide no realizarla. Como en el caso de los juegos de persecución cuando se produce la ocasión de capturar a un adversario, pero por alguna razón externa a la lógica interna del juego, como puede ser la amistad entre estos jugadores, deciden “perdonarse” y no pillarse. De modo que este tipo de conductas de ayuda, que se realizan durante el juego sin tener sentido práctico para la lógica interna de éste, quedan asociadas a la lógica externa de la práctica.

Tal y como sucede con la lógica interna, la experiencia emocional de los jugadores se ve condicionada por la lógica externa del juego (Parlebas, 2012). En definitiva, los juegos concitan experiencias motrices y emocionales variadas (Lavega, 2013). Tal y como señalan Rovira, López-Ros, Lavega et al. (2014) “las prácticas motrices jamás son asépticas, estimulan procesos y, por tanto, elicitán respuestas emocionales” (p. 114). No obstante, la valoración emocional subjetiva de cada jugador dependerá del significado que tenga para él la práctica a realizar (Lazarus, 2000).

De manera que si cada juego, considerando tanto su lógica interna como su lógica externa, es susceptible de favorecer procesos o reacciones diferentes, será de interés para nuestra investigación conocer en profundidad las particularidades de tales reacciones. En especial, el tipo de respuestas emocionales que produce en los protagonistas cada tipo de situación motriz, pues estos resultados nos permitirán orientar las futuras propuestas prácticas según los objetivos educativos pretendidos.

Además, el hecho de que cada juego presente su propia lógica interna, resulta interesante para conocer y analizar las relaciones que se producen entre la naturaleza del juego y el tipo e intensidad de la emoción desencadenada. De hecho, esto sería el primer paso para abordar una educación emocional que desarrolle la inteligencia emocional de los alumnos desde edades tempranas. Ahora bien, para conseguir una formación integral en nuestros escolares es preponderante abordar este estudio desde las conductas motrices, para que nos permitan conocer del modo más completo cómo piensan, cómo sienten, cómo actúan y cómo se relacionan nuestros protagonistas.

II.2.7. Experiencia emocional y los dominios de acción motriz

Según Sáenz-López y de las Heras (2013) “la educación física es una asignatura que emociona, es divertida y catártica, y por tanto un medio

extraordinario para desarrollar la inteligencia emocional” (p. 79). De hecho, Romero-Martín et al. (2017) indican que las prácticas motrices realizadas en las clases de educación física ponen al descubierto las emociones de los escolares. En este sentido, para favorecer el desarrollo emocional del alumnado, todo docente debería propiciar una amplia variedad de experiencias motrices en los niños aprovechando este tipo de prácticas lúdicas (Duran et al., 2014). Ahora bien, puesto que cualquier práctica motriz realizada por un jugador genera una experiencia emocional (Hanin, 2007) ¿cómo sabe el docente qué tipo de situaciones motrices debe plantear en las clases de educación física?

La clave de las acciones que se generan en las diferentes situaciones motrices reside en el análisis de la lógica interna de las mismas. Aún con más profundidad, hablamos de las relaciones que caracterizan a cada uno de los juegos. De modo que el aspecto fundamental está en prestar especial atención a las relaciones que se producen en cada una de estas situaciones motrices que se plantean. Así pues, las relaciones existentes en los juegos van a determinar las reacciones desencadenadas y, a su vez, marcarán la potencialidad única de cada juego. En definitiva, a través del análisis de las relaciones entre los jugadores de un mismo juego motor, se podrá conocer y entender el carácter propio de cada situación motriz. En este sentido, autores como Lavega, Filella et al. (2011) destacan el criterio de presencia o ausencia de interacción motriz entre los jugadores como punto de partida al planificar juegos que favorezcan experiencias emocionales positivas.

De modo que según Lavega, Alonso et al. (2014) los juegos sociomotores que exigen interactuar con otras personas, ya sean compañeros o adversarios, propician mayor vivencia emocional positiva que los juegos psicomotores. Además, dentro de los propios juegos sociomotores, Duran et al. (2014) afirman que las situaciones motrices que favorecen mayor experimentación de emociones positivas son los juegos de cooperación, seguidos de los juegos de colaboración-oposición y, por último, los juegos de oposición. Ahora bien, es importante apreciar que independientemente del dominio de acción motriz al que pertenezcan los juegos motores y deportivos, estos siempre generarán de forma destacada emociones positivas (Lavega, Araújo et al., 2013). Así pues, los resultados de diversos estudios (Alonso, Gea et al., 2013; Duran & Costes, 2018; Miralles et al., 2017) mostraron que las emociones que puntuaron siempre con las intensidades más elevadas fueron las positivas, seguidas de las ambiguas con puntuaciones intermedias y las negativas con intensidades más bajas. En efecto, será la intensidad de las emociones la que muestre diferencias entre el dominio de acción motriz del juego cuando las emociones sean del mismo tipo: positivas, ambiguas o negativas (Lavega, Filella et al., 2013).

Con respecto a los juegos psicomotores, Lavega (2013) y Muñoz-Arroyave et al. (2018) indican el potencial de estos para lograr el bienestar individual de los jugadores por la propia naturaleza de la práctica motriz. Cuando se emplea este tipo de juegos cada persona se pone a prueba a sí misma para lograr un desafío motor. Por ello estos juegos permiten conocer e identificar nuestras fortalezas y debilidades individuales, y activar conductas motrices asociadas al sacrificio personal o, incluso, físico al realizar la propia situación motriz, así como la persistencia o la constancia repitiendo tantas veces el ejercicio como sea necesario hasta conseguirlo (Lagardera & Lavega, 2004). No obstante, el resultado de estas repeticiones cíclicas, sin incertidumbre o eventos inesperados, puede explicar la disminución de la intensidad emocional positiva en este tipo de situaciones motrices. Su uso puede tender a menudo a crear secuencias rutinarias dejando de ser atractivo a los jugadores (Lavega, 2013). A ello añadiremos otro aspecto destacado por Torrents et al. (2011), quienes averiguaron en su estudio que, dentro de las situaciones psicomotrices, el tipo de práctica motriz es clave para predecir la vivencia emocional experimentada. Romero-Martín et al. (2017) comprobaron que tanto los juegos, las prácticas expresivas y las de introyección motriz, son situaciones motrices que promueven experiencias emocionales positivas, es decir, ofrecen a los jugadores experiencias de bienestar emocional. Sin embargo, destacaron las prácticas de expresión como las desencadenantes de emociones positivas con mayor intensidad, seguidas de los juegos y, finalmente, las prácticas introyectivas. Estas últimas, poco habituales y novedosas para los estudiantes (Rovira, López-Ros, Lavega et al., 2014), son las prácticas *mindfulness* (meditación), *eastern movement disciplines* (EMDs) (Lu, Tito y Kentel, 2009) “cuya finalidad es estimular el autoconocimiento, el cuidado corporal y el bienestar a través de ejercicios de respiración consciente, liberación articular, postura, estiramientos o atención plena, entre otros” (Rovira, López-Ros, Lavega et al., 2014, p. 107), es decir, autoindagar conscientemente hacia un mundo interior (Bauer et al., 2019; Cohen & Miller, 2009; Lagardera, 2007b; Rovira, 2010).

Por otra parte, en relación a las prácticas sociomotrices, diversos estudios (Lavega, Filella et al., 2013; Lavega, March et al., 2013; Miralles et al., 2017) muestran una correlación significativa entre las situaciones motrices de cooperación y la experimentación de emociones positivas. Como resultado de su aplicación se genera un ambiente positivo y motivacional para los estudiantes (Alonso et al., 2019; Navarro-Patón et al., 2019). En este sentido, autores como Lavega, Magno et al. (2013), Molina (2016), Muñoz-Arroyave et al. (2018) y Sáez de Ocáriz et al. (2018) corroboran la relevancia de los juegos de cooperación para favorecer el bienestar socioemocional y la convivencia entre los escolares. Ahora bien, conforme aumenta la complejidad de la estructura social del juego, aumenta la intensidad de las emociones negativas (Alonso, Gea et al., 2013). De esta

manera, los juegos de colaboración-oposición se muestran como las situaciones sociomotrices que mayor intensidad emocional negativa registran, seguidos de los juegos de oposición (Duran et al., 2014). No obstante, tal y como indica Miralles (2013) los juegos motores independientemente de su dominio motor siempre generarán emociones positivas con mayor intensidad frente a las emociones negativas.

Partiendo del hecho de que las emociones negativas siempre podrán estar presentes en cualquier práctica motriz, aunque con bajas intensidades emocionales, autores como Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) indican la relevancia de plantear situaciones motrices en las sesiones de educación física que optimicen conductas prosociales en los escolares para que aprendan a gestionar sus emociones negativas correctamente y mejorar así la convivencia escolar y las relaciones inclusivas (Lavega, Planas et al., 2014). Para ello, Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) resaltan “el caso del juego cooperativo, constatando que éste favorece el desarrollo de competencias sociales que mejoran la convivencia escolar, y que colaboran en la prevención de conflictos escolares” (p. 312). “Los juegos cooperativos son recursos magníficos para promover la educación de la convivencia pacífica y desencadenar emociones positivas intensas” (Jaqueira et al., 2014, p. 18). Como docentes de educación física tenemos las herramientas necesarias para crear estos entornos agradables y concitadores de satisfacción y bienestar en nuestros escolares, y propiciar la convivencia pacífica (Vinyamata, 2003). Lavega, Filella et al. (2011, p. 634) lo corroboran indicando que “el uso de los juegos deportivos en educación física es una excelente manera para fomentar experiencias óptimas en los estudiantes”.

II.2.8. Experiencia emocional y competición

Tal y como indican Muñoz-Arroyave et al. (2020, p. 166) “el profesor de educación física debería saber que la variable competición asociada al tipo de relaciones en el juego influye en la experiencia de emociones positivas”. Cuando en una situación motriz la competición se emplea con un marcador final, es probable que las intensidades emocionales sean más elevadas que en los juegos sin competición (Lavega, 2013; Lavega, Alonso et al., 2014).

Ahora bien, entre juegos con o sin victoria existe una principal diferencia en el modo de experimentar las emociones positivas. En los juegos con competición se produce una efervescencia emocional cuando se observa el resultado final, a condición de ganar. En otras palabras, cuando el juego con competición finaliza, los jugadores quedan diferenciados en ganadores o perdedores y es éste el momento álgido de la experimentación emocional. En cambio, en los juegos sin

competición las emociones se asocian a las anécdotas y las experiencias vividas durante todo el transcurso del mismo, permitiéndoles disfrutar de la dimensión lúdica del juego (Etxebeste et al., 2014) y justificando esa disminución y regularidad en la intensidad emocional. En definitiva, en los juegos con competición las emociones están determinadas por el resultado final del juego, frente a los juegos sin competición, donde las emociones son generadas por acontecimientos continuos durante el juego (Harvey & O'Donovan, 2013).

Autores como Bernstein et al. (2011) corroboran que el uso de la competición afecta a la experiencia del participante, aportando beneficios a nivel actitudinal y motivacional. En este sentido, Lazarus (2000) señala que en los juegos competitivos el jugador que obtiene la victoria aprecia esa situación motriz como un desafío con recompensa final. Sin embargo, la experimentación emocional del jugador derrotado es contrapuesta, haciéndole sentirse amenazado y dañado. De hecho, en las prácticas competitivas, el nivel de habilidad motriz de los jugadores es un condicionante para resultar ganador o perdedor (Lysniak et al., 2019). Ante ello, si un escolar siente que no es capaz de tener éxito en una situación motriz dejará de disfrutar en las clases de educación física (Reinboth & Duda, 2016). Cuando se decide utilizar la competición con alumnado de educación primaria es necesario garantizar que todos tengan las mismas posibilidades de ganar con cierta regularidad (Miralles, 2013). Además, hay que ser consciente de que los juegos competitivos crean una exposición de debilidades donde el resultado podrá condicionar el bienestar o malestar del escolar (Muñoz-Arroyave et al., 2018). Al mismo tiempo, también se deben considerar las relaciones sociales entre los compañeros de clase, ya que a menudo a través del juego también se suelen poner a prueba las relaciones de poder entre iguales (Kemper, 1991). Por ello, Muñoz-Arroyave et al. (2018) indican que el uso de los juegos sin competición se presta como la manera óptima para favorecer prácticas enfocadas al proceso más que en el resultado, y crear un ambiente de experiencias afectivas positivas entre los escolares. Aunado a esta misma línea, Lavega, Filella et al. (2011) aconsejan reducir la utilización de los juegos con competición con la finalidad de disminuir la vivencia emocional negativa entre el alumnado.

Diversas investigaciones consultadas han demostrado que la competición es una variable relevante en los juegos motores y deportivos y su utilización en el ámbito educativo puede concitar respuestas positivas o negativas sobre el bienestar socioemocional de los escolares, según cuál sea su uso (Bean et al., 2019; Holt, et al., 2019; Lundqvist, 2011). Las cuatro familias de los juegos motores y deportivos se pueden realizar con o sin competición, es decir, con o sin una victoria final.

Con respecto a los juegos competitivos, autores como Gea et al. (2017) indican que estos juegos provocan emociones significativamente más intensas que los juegos no competitivos. De hecho, diversos estudios (Alonso, Gea et al., 2013; Gea, Alonso, Yuste et al., 2016; Lavega, Filella et al., 2013) corroboran que las emociones positivas alcanzan los valores más intensos en los juegos competitivos frente a los juegos no competitivos. A excepción del estudio de Duran et al. (2014), quienes señalaron que la intensidad de las emociones positivas no registró diferencias significativas comparando los juegos competitivos con los no competitivos. Sin embargo, estos autores coinciden con otros estudios (Alonso, Gea et al., 2013; Duran & Costes, 2018; Lavega, Filella et al., 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020) en que las emociones negativas alcanzan los valores más intensos en los juegos con competición. Además, si se realiza una diferenciación entre ganar o perder en el juego, estas experiencias emocionales negativas se enfatizan. Tal y como indica Hanin (2004), la victoria provoca la experimentación de euforia y de emociones positivas en general, frente a la derrota que desencadena valores altos de emociones negativas como la ira, la tristeza y el rechazo (Lavega, Alonso et al., 2014).

Si atendemos a los dominios de acción motriz de los juegos en presencia de competición, Alonso, Gea et al. (2013) evidenciaron diferencias en los juegos de cooperación y en los juegos psicomotores. Al participar en juegos psicomotores y juegos de cooperación con un marcador final, existiendo una comparación competitiva con otras personas y resultar ganador o perdedor, los jugadores valoraron más intensamente su experiencia emocional. Al igual que en el estudio de Duran y Costes (2018) que destacaron la vivencia de emociones positivas especialmente en ambos dominios: alegría en los juegos psicomotores y humor en los juegos psicomotores y en los juegos de cooperación. Sin embargo, en lo que respecta a los juegos de oposición y de colaboración-oposición, Alonso, Gea et al. (2013) destacaron que el hecho de jugar con la red de contracomunicación contra adversarios directos por la propia naturaleza del juego relativiza la presencia de competición. Por ello, estos autores señalaron que:

En el caso de juegos en los que no hay oposición motriz, como en juegos individuales y cooperativos, la competición sí parece un factor a tener en cuenta para incrementar la vivencia positiva. Para los tipos de juegos en los que sí existe esta oposición, bien contra un adversario o contra un equipo, la vivencia no muestra una gran relevancia respecto a si se compite con marcador o a si se hace sin él (p. 105).

Estos resultados coinciden con otro estudio de Alonso et al. (2012), quienes indicaron que juegos de cooperación-oposición apenas mostraban diferencias con

o sin competición. En este sentido, el efecto positivo de la sociomotricidad puede disminuir cuando se introduce la competición, y se diferencia entre ganadores y perdedores, como se ha mostrado en diversos estudios (O'Reilly et al., 2001; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Por el contrario, el estudio de Muñoz-Arroyave et al. (2020) reveló que cuando se trata de juegos con competición, los juegos psicomotores generan menor intensidad emocional que los juegos sociomotores: juegos de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición. Dentro de los juegos sociomotores, Muñoz-Arroyave et al. (2018) y Muñoz et al. (2014) averiguaron que los juegos cooperativos competitivos son los que favorecen la vivencia de emociones positivas más intensa frente a los no competitivos, ya que los jugadores de sus estudios aludieron principalmente al proceso de desafío y la lucha por lograr el éxito en el resultado final, que desvela quién ha ganado y quién ha sido derrotado. A algunos participantes les motiva este desafío competitivo que se genera en presencia de competición, mientras que a otros les provoca cierto malestar. Como indican otros estudios, ganar provoca altas intensidades emocionales positivas (Lavega, 2013), mientras que perder genera emociones negativas más intensas (Caballero et al., 2016; Jaqueira et al., 2014). Aunado a esta diferenciación final del juego se acentúa la presencia de comportamientos disruptivos en aquellos jugadores dispuestos a violar las reglas del juego para conseguir la victoria o al no aceptar la derrota (Kemper, 1981) así como conflictos entre jugadores o conductas agresivas (Helmsen et al., 2012; Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al., 2014). No obstante, en relación con los juegos competitivos en el contexto educativo es importante enseñar y aprender a competir como un aprendizaje a tener en cuenta, pues toda persona debería saber ganar y perder con el objetivo de mejorar uno mismo ante nuevos retos (Cumming et al., 2007).

Con relación a los juegos sin competición, tal y como señalan Muñoz-Arroyave et al. (2018) experimentar emociones positivas en estos es disfrutar los juegos desde una perspectiva más recreativa y menos competitiva. Los resultados del estudio de Muñoz-Arroyave et al. (2020) revelaron que los juegos sin competición generaron mayor intensidad emocional positiva en los jugadores, en comparación con los juegos con competición. Estos autores también coinciden con Lavega, Rodríguez et al. (2011) en que los juegos sin competición causan una disminución en la intensidad de las emociones negativas, siendo más bajas incluso frente a los juegos competitivos donde los jugadores habían obtenido la derrota como resultado final (Lavega, Alonso et al., 2014).

Al comparar entre las familias de los juegos motores, Duran y Costes (2018) averiguaron que entre las emociones positivas los juegos sin competición

provocaban valores más intensos de humor en los juegos de oposición, felicidad principalmente en los juegos de cooperación, seguido del resto de dominios (psicomotor, oposición y cooperación-oposición) y amor en los juegos de cooperación. Estos hallazgos se asemejan a los obtenidos por Muñoz-Arroyave et al. (2020), quienes indicaron que “los juegos sin competición generaron mayor bienestar, específicamente en los juegos de oposición, seguidos de los juegos psicomotores, de cooperación-oposición y de cooperación” (p. 170).

De los cuatro dominios de acción motriz, los juegos psicomotores sin competición, donde el jugador actúa en solitario, generan las intensidades de emociones positivas más bajas. En estos juegos los factores que justifican la experiencia emocional, según Lavega-Burgués et al. (2018), están asociados al logro del objetivo motor del juego: a) la frecuencia (si se logra por primera vez o de forma repetida); b) el esfuerzo dedicado a lograrlo (como lograr un récord personal); y c) la efectividad al realizar las acciones motrices. Es decir, en el caso de los juegos psicomotores, el principal estímulo motivacional es el propio objetivo de cada juego, junto a la dimensión recreativa de este. En cambio, en el resto de dominios, sin presencia de competición, las intensidades emocionales positivas son muy superiores por la interacción motriz que se produce con el resto de jugadores, sobre todo en los juegos de cooperación (Lavega-Burgués et al., 2018; Lavega, March et al., 2013). Los juegos cooperativos no competitivos resultan ser los más óptimos para favorecer emociones positivas más intensas, incluso frente a los competitivos (Lavega, Filella et al., 2011; Miralles et al., 2017; Molina, 2016). Tal y como se ha visto en otros estudios (Duran et al., 2015; Miralles, 2013), en los cuales la felicidad registró los valores más intensos al participar en juegos cooperativos sin competición.

II.2.9. Experiencia emocional y género

Diversos estudios empíricos han demostrado que emocionalmente los chicos y las chicas no siempre se comportan del mismo modo. El género femenino es más proclive a mostrar su expresividad emocional, especialmente con las emociones positivas e interiorizar sus emociones negativas como la tristeza (Brody & Hall, 2008; Fabes & Martin, 1991; Chaplin, 2015). Además, en lo que respecta a intensidad emocional autores como Fujita et al. (1991), afirman que el género femenino desde edades tempranas describe sus emociones más intensas en comparación con el género masculino. Chaplin & Aldao (2013) en su meta-análisis establecieron que las diferencias de género en las emociones positivas fueron más pronunciadas a medida que aumenta la edad. En este sentido las chicas mostraron emociones más positivas que los varones desde la infancia hasta

la adolescencia. Otro aspecto a considerar es la exteriorización de emociones que es más habitual en los niños durante la edad preescolar e infancia media. Sin embargo, en la adolescencia son las chicas las que exteriorizan más sus emociones, tanto negativas como positivas.

Por ello, tal y como indicaron Lavega, Magno et al. (2013, p. 4), resulta interesante abordar la experiencia emocional en juegos motores y deportivos desde la perspectiva de género, pues:

Dado que el género es ante todo una categoría cultural que influye en las valoraciones subjetivas de las personas, es de suponer que las respuestas emocionales de hombres y mujeres ante el juego deportivo, al igual que en otros ámbitos de la vida, sean desiguales.

En este sentido, Gea et al. (2017) averiguaron que el género de los participantes fue determinante para explicar las diferencias emocionales que encontraron durante la práctica de juegos de oposición competitivos. En este estudio, el género femenino experimentó sus emociones con mayor intensidad emocional, independientemente del resultado final obtenido. En cambio, en el estudio de Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al. (2014) los chicos fueron los que mostraron más intensas sus emociones negativas al participar en juegos de oposición, tanto con presencia o como con ausencia de competición.

En esta misma línea, diversos estudios (Duran & Costes, 2018; Jaqueira et al., 2014) averiguaron que las chicas experimentan emociones positivas más intensas que los chicos, sobre todo en juegos de cooperación. Sin embargo, cuando se utilizan juegos con presencia de competición los chicos tienden a experimentar intensidades más elevadas de emociones negativas que las chicas. Según Duran y Costes (2018) estas respuestas de entusiasmo por parte del género masculino ante las situaciones motrices competitivas, pueden estar justificadas por los estereotipos culturales, confirmados por otros estudios sobre la cultura lúdica y deportiva (Etxebeste, 2009). Al igual que el estudio de Lavega, Magno et al. (2013), quienes mostraron que las emociones de los chicos obtuvieron los valores menos intensos en juegos de cooperación no competitivos. Además, estos mismos autores, corroboran que en juegos de cooperación las chicas registraron los valores más altos de intensidad emocional tanto positiva como negativa frente a los chicos, en todos los casos, con ausencia o con presencia de competición, al ganar o al perder. Según estos autores, estos hallazgos confirman la sensibilidad especial del género femenino con las prácticas cooperativas (Lavega, Filella et al., 2013; Navarro-Patón et al., 2019; Santos, 2013). Ante ello, Lavega, Lagardera et al.

(2014) corroboran la relevancia de los juegos de cooperación en el fomento del bienestar socioemocional.

Así pues, Lavega et al. (2017) averiguaron que los chicos expresaban más emociones negativas que las chicas en juegos de cooperación y en juegos psicomotores. En relación a esta última familia de juegos, en el estudio de Rovira, López-Ros, Lavega et al. (2014) observaron tendencias diferentes en la intensidad emocional positiva al participar en juegos individuales de introyección, siendo los chicos quienes valoraban sus emociones positivas de forma más intensa que las chicas. Del mismo modo, Romero-Martín et al. (2017) averiguaron que los chicos experimentaron sus emociones más intensas que las chicas en juegos psicomotores, prácticas de expresión y de introyección. Por el contrario, Muñoz et al. (2016) no encontraron diferencias emocionales significativas entre chicos y chicas al participar en juegos psicomotores. En este sentido, estos autores al interpretar los efectos que generan las prácticas en solitario en ambos géneros proponen considerar esta familia de juegos como:

Una herramienta excepcional para promover la coeducación en pro de una educación física moderna, donde sus contenidos trasciendan más allá de la aceptación y reproducción de estereotipos deportivistas (p. 656).

Por otro lado, Alonso et al. (2019) y Duran et al. (2015) señalaron prestar especial atención también al comportamiento individual que presentan emociones concretas entre géneros, como el amor o afecto con respecto al resto de emociones. Estos autores indican que esta emoción fue experimentada por las chicas con mayor intensidad que los chicos, por tanto, depende directamente del género del jugador. En este sentido, autores como Alonso et al. (2012) también destacaron que la emoción de amor había sido puntuada por las chicas con valores más elevados que los chicos ante juegos de cooperación-oposición, con o sin victoria. Por otro lado, en las emociones negativas los chicos vivenciaron más intensamente ira y rechazo, mientras que las chicas experimentaron en mayor medida tristeza y ansiedad, pero con intensidades menores en comparación con los chicos. Esto confirma los resultados de diversos estudios (Deng et al., 2016; Hall & Matsumoto, 2004; Hertenstein & Keltner, 2011; Hess et al., 2000) donde se indica que hombres y mujeres experimentan las emociones negativas de forma diferente.

Con respecto a la variable competición, en el ámbito de la educación física, diversos estudios empíricos han encontrado diferencias relevantes entre ambos géneros (del Castillo et al., 2012; Gea et al., 2017; Lavega, Filella et al., 2011), pues ante la derrota las chicas muestran menor intensidad de emociones negativas

frente a los chicos. Al igual que los resultados obtenidos por Lavega, Magno et al. (2013), quienes indicaron que las mujeres expresaron las puntuaciones más bajas cuando perdieron en los juegos cooperativos con competición. En este sentido, Alcaraz-Muñoz et al. (2017) averiguaron que el género femenino “ante la derrota priorizó una sensación de bienestar provocada por la colaboración con compañeros o por reírse y jugar con amigos” (p. 62). Sin embargo, en lo que respecta al género masculino, Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al. (2014) en su estudio con escolares mostraron que el hecho de utilizar juegos con presencia de competición, en general, agrava la intensidad de emociones negativas y conflictos. En estas ocasiones, los chicos suelen ser los protagonistas de esta mayor cantidad de conflictos frente a las chicas, principalmente en juegos de oposición. En este sentido Etxebarria et al. (2003) indicó que con escolares es la conducta agresiva está más presente en niños que en niñas, y además con la edad ésta tiende a aumentar en ellos, sobre todo entre iguales, y a disminuir en ellas. Como docente de educación física este hecho será necesario tenerlo presente cuando se decida utilizar juegos de oposición entre escolares.

Por el contrario, contradiciendo la creencia popular, los estereotipos y la literatura que atribuye al género femenino mayor tendencia emocional, en el estudio realizado por Mateu et al. (2014) con prácticas motrices de expresión, no se encontraron diferencias significativas entre chicas y chicos con respecto a las intensidades emocionales. Estos hallazgos coinciden con los resultados del estudio de Alonso et al. (2019), quienes aportaron que tanto los chicos como las chicas experimentaron su vivencia emocional positiva con la misma intensidad ante juegos de cooperación. Del mismo modo, Duran et al. (2014) y Muñoz-Arroyave, Lavega-Burgués, Pic et al. (2020) con estudiantes de secundaria, Lavega, Filella et al. (2011) y Lavega, Alonso et al. (2011) con estudiantes universitarios y Miralles (2013, 2017) con estudiantes de primaria, observaron que tanto las chicas como los chicos mostraban tendencias parecidas en los distintos dominios de acción motriz y en los dos tipos de emociones (positivas y negativas). Al igual que Etxebarria et al. (2003) que tampoco encontraron diferencias entre niños y niñas de primaria en la intensidad emocional, además añaden que conforme aumenta la edad el control inhibitorio aumentaba en las niñas y disminuía en los niños.

En cuanto a los aspectos internos y externos del juego, en estudios recientes, se observó que tanto los chicos como las chicas aludían mayoritariamente en sus narraciones subjetivas a los elementos de la lógica interna, es decir, los rasgos propios del juego, seguido de menciones simultáneas tanto de aspectos de la lógica interna como externa en el mismo comentario, y en un último nivel se aludía a la lógica externa (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014;

Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Aun así, se apreciaron diferencias entre género, ya que las narraciones de los chicos se vincularon más al tiempo interno del juego, mientras que las chicas mencionan mayormente la interacción motriz con los compañeros. El género femenino, culturalmente más asociado con la participación en relaciones sociales cooperativas, siente mayor bienestar socioemocional en los intercambios generosos y empáticos con los demás (Conti et al., 2001; Johnson & Engelhard, 1992). En relación a los comentarios donde se combinan tanto rasgos de la lógica interna como externa, los chicos aludieron mayoritariamente a elementos de la lógica interna, como el hecho de ganar o perder en juegos con competición o simplemente el disfrute con el propio juego. Por el contrario, el género femenino comparte estos argumentos con otros aspectos externos, como haberse divertido o reído con la práctica del juego (Lagardera et al., 2011; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014). Estos resultados coinciden exactamente con los obtenidos por Alcaraz-Muñoz et al. (2017) con estudiantes de primaria, pues averiguaron que los niños aludían principalmente al resultado del juego competitivo para justificar su experiencia emocional, mientras que las niñas para explicar su vivencia emocional, además de a estos elementos, también se referían a aspectos contextuales del juego como haberse divertido o reído durante su transcurso. Así pues, como aspecto interno del juego destacaban la relación motriz con el resto de compañeros, pues para las niñas es importante cooperar en grupo y no sentirse rechazadas por el género masculino. Aunado a esta línea, autores como Chalabaev, Sarrazin, Fontayne et al. (2013) indicaron que tanto los niños como las niñas preferían que las clases de educación física se desarrollasen únicamente con compañeros del mismo género. Los chicos consideran que las chicas no se esfuerzan lo suficiente, y las niñas indican que los niños cooperan menos y provocan situaciones desequilibradas. Ambos géneros informan de su preferencia por las clases de educación física con un solo género para favorecer las oportunidades de práctica y aprendizaje así como de comportamiento y evitar sentir miedo ante lesiones (Williams, 2010). Además, estos pensamientos se pueden ver reflejados en sus actuaciones durante los juegos. En un estudio reciente de Pic et al. (2020) averiguaron que los chicos se sienten más seducidos por roles de receptor y liberador, roles con mayor implicación en el juego, en comparación con las chicas que adoptan roles con el enfoque de esquivador y prisionero. Estos hallazgos coinciden con Gutiérrez y García-López (2012), quienes averiguaron una cierta tendencia estereotípica de participación en juegos de invasión. Los chicos preferían manipular la pelota y conseguir el objetivo del juego, mientras que las chicas adoptaban comportamientos de jugador-espectador.

Tal vez estas actuaciones estén asociadas a la afirmación de autores como Chalabaev, Sarrazin, Fontayne et al. (2013), quienes indican que las diferencias

entre género en cualquier situación social están influenciadas por factores biológicos. En el ámbito de la actividad física, los chicos se encuentran favorecidos en la realización de determinadas situaciones motrices que requieren de capacidades físicas, como fuerza y velocidad, debido a su desarrollo avanzado de estas cualidades durante la etapa pubescente frente a las chicas (Olds et al., 2006; Thomas & French, 1985). Asimismo, estas diferencias biológicas a su vez se ven incrementadas favorablemente en los chicos por el elevado nivel de práctica de actividad física que realizan a lo largo de la vida a diferencia de las chicas, diferencial que apenas ha variado en las últimas décadas. Las chicas consideran prioritarias actividades relacionadas con los estudios y las relaciones sociales, otorgando escasa importancia a la práctica de actividades físico-deportivas a diferencia de los chicos que las consideran esenciales para el entretenimiento (García & Llopis, 2011; Granda et al., 2010). La motivación para realizar actividades físico-deportivas en los chicos viene determinada por aspectos relacionados con el sentimiento de pertenencia a un equipo, la tensión de la competición o demostrar que se es mejor que otros compañeros de equipo, entre otros aspectos, a diferencia de las chicas que suelen asociar esta práctica con motivos de salud (Pavón & Moreno, 2008). Las actividades que requieren de capacidades físicas como la resistencia, están mayormente dominadas por el género masculino, como el fútbol o el ciclismo, mientras que las actividades donde predomina la expresividad están controladas por el género femenino, como por ejemplo la gimnasia rítmica o la danza (Riemer & Visio, 2003).

Los factores cognitivos también están presentes en la diferenciación de género, marcando la distinción en la interacción con el entorno. Los sistemas cognitivos y de comportamiento de los hombres y de las mujeres son funcionalmente distintos. El género masculino responde a un cerebro sistematizador mostrando preferencia por el mundo físico, mientras que el género femenino se asocia a un cerebro empatizador orientado a mantener relaciones sociales con el resto de personas (Baron-Cohen, 2005).

En los estudios realizados por Bianchin y Angrilli (2012) y Hofer et al. (2006) con métodos electro-fisiológicos, averiguaron que las mujeres son fisiológicamente más reactivas a estímulos desagradables frente a los hombres, quienes presentan una mayor reactividad cardiovascular ante imágenes agradables. En este sentido las mujeres mostraron una respuesta global más elevada de sobresalto ante estímulos desagradables en comparación con los hombres. Del mismo modo, Knyazev et al. (2010) mostraron diferencia entre géneros en cuanto al tiempo de activación neuronal, siendo en hombres mayor cuando se muestran expresiones faciales enfurecidas, ya que al ser un factor de riesgo las imágenes son procesadas más lentamente.

No obstante, estas diferencias entre hombres y mujeres no sólo vienen determinadas por factores biológicos o cognitivos, sino que intervienen otros aspectos psicológicos, como la motivación. Los niños están normalmente más motivados frente a las niñas a participar en situaciones motrices (Chen & Darst, 2002) y mantienen una mayor percepción de competencia motriz frente a las chicas (Biddle et al., 2011). En este sentido, se añaden a su vez gran carga de aspectos psicosociales de influencia indirecta, como los estereotipos o creencias compartidas sobre las características personales del género masculino y femenino. En el ámbito de la motricidad, existen diferencias de género principalmente porque la sociedad cree que existen. Los estereotipos afectan a la propia percepción y al comportamiento del individuo. Según Chalabaev et al. (2008) las chicas se sienten competentes cuando valoran su actitud como masculina ante una determinada situación motriz. Así pues, Schmader et al. (2008) señalan que los estereotipos favorecen el rendimiento cognitivo y motor a través de la automotivación, evitando el fracaso y reduciendo el estrés. En esta misma línea, el estudio realizado por Chalabaev, Sarrazin & Brisswalter (2013) mostró que los estereotipos positivos dirigidos hacia el hombre favorecían una mejora del rendimiento por parte de ellos, debido al aumento de la autoconfianza y la movilización de la energía para afrontar las situaciones motrices. También destacó que el hecho de comentar estereotipos negativos sobre el género femenino generaba en los hombres un aumento de esfuerzo y discriminación de pensamientos irrelevantes para la tarea motriz a realizar.

Con respecto a la dimensión emocional, la literatura científica tradicionalmente ha relacionado al género femenino con la experimentación de emociones positivas y negativas con mayor intensidad en comparación con el género masculino (Grossman & Wood, 1993). Estos resultados aumentan la concepción del estereotipo, todavía muy extendido, de que el género femenino es más emocional (Day & Carroll, 2004; Feldman et al., 2000; Grewal & Salovey, 2005; Palmer et al., 2005). La argumentación biológica expone que la mujer está más preparada para considerar las propias emociones y las de los demás, debido a que ciertas áreas del cerebro dedicadas al procesamiento emocional están más implicadas en mujeres que en hombres (Baron-Cohen, 2005; Craig et al, 2009; Jausovec & Jausovec, 2005). Por otro lado, la justificación social y cultural indica que mientras que las mujeres reciben una educación enfocada hacia lo emocional, a los hombres se les enseña a minimizar ciertas emociones relacionadas con la tristeza, la culpa, la vulnerabilidad y el miedo (Sánchez-Núñez et al., 2008). Por ello, tanto las explicaciones biológicas como sociales han recibido el apoyo de numerosos estudios empíricos de la emoción (Ciarrochi et al., 2005; Hall & Schmid, 2008), apoyando la idea que las mujeres presentan mayores habilidades emocionales. Estos estudios señalaron que las mujeres poseen un mayor

conocimiento emocional, expresan las emociones positivas y negativas con más fluidez y con mayor frecuencia, tienen más desarrollada la competencia interpersonal, y son socialmente más empáticas con los demás. Desde una edad muy temprana las mujeres son más emocionales que los hombres (Feldman et al., 2000). De hecho, diversos estudios sobre inteligencia emocional que incluyen el género como variable de análisis, establecen que las mujeres son superiores en las habilidades emocionales (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi et al., 2000; Extremera et al., 2006; Føllesdal & Hagtvet, 2009).

Al diferenciar entre las dimensiones específicas que presenta la competencia emocional, Joseph y Newman (2010) y McIntyre (2010) indicaron que las mujeres presentaban valores superiores en aspectos de la inteligencia emocional como la percepción, la facilitación y la comprensión emocional. Aunado a esta línea, algunos estudios (Castro-Schilo & Kee, 2010; Kafetsios, 2004; Livingstone & Day, 2005) señalan que el género femenino presenta mayor habilidad de percepción y facilitación emocional, entendida ésta última como la predisposición a dirigir los pensamientos de modo positivo, frente a los hombres. De igual modo, otros autores (Farrelly & Austin, 2007; Goldenberg et al., 2006) encontraron diferencias de género en la comprensión y manejo emocional, donde las mujeres se ven mejor desarrolladas. Con respecto a la expresión emocional, según Chaplin (2015) y Chaplin y Aldao (2013) las chicas mostraron mayor expresividad, especialmente para las emociones positivas, e interiorización de las emociones negativas como la tristeza, haciéndose cada vez más evidente conforme aumenta la edad. Por el contrario, los niños exteriorizaron más emociones como ira, durante la etapa de niñez, desencadenando problemas de conducta con el resto de compañeros. Sin embargo, en la adolescencia se produce lo contrario, pues las mujeres exteriorizan más sus emociones que los chicos.

No obstante, autores como Gartzia et al. (2012) no perciben tan clara la idea, por un lado, de asociar al género femenino con el desarrollo de habilidades interpersonales, es decir, mayor sensibilidad con las relaciones sociales, la empatía y la facilitación emocional para expresar sus emociones. Y, por otro lado, vincular al género masculino con las capacidades de autorregulación, tales como la asertividad, la independencia y la eficacia. En definitiva, es evidente que, al considerar la perspectiva de género como factor explicativo de la conducta, es necesario tener presente que siempre opera en complejas interacciones con otros factores culturales (McIntyre & Edwards, 2009) o factores contextuales como la edad, las relaciones interpersonales o la propia tarea a realizar (Chaplin & Aldao, 2013). No se podrá determinar con toda certeza que las diferencias emocionales sean debidas exclusivamente al género, en este sentido debemos ir más allá de los

estereotipos sociales (Castillo-Mayén & Montes-Berges, 2014; Fernández-Berrocal et al., 2012).

Por todo ello, los juegos motores y deportivos se presentan como una herramienta excelente para trabajar los estereotipos y las desigualdades de género que se perciben durante las clases de educación física (Pelegrín et al., 2012), para promover una coeducación que permita ir más allá de compartir espacios comunes entre géneros (Minerva, 2002). Resulta evidente trabajar en una educación física que respete las conductas motrices de cada uno de sus participantes, ofreciendo gran variedad de experiencias motrices que contribuyan al bienestar socioemocional y crecimiento personal de sus escolares (Gillison et al., 2012; Klomsten et al., 2005).

II.2.10. Experiencia emocional y práctica de actividad físico deportiva

Las experiencias físico deportivas previas desempeñan un papel importante en la activación del bienestar emocional (Puertas-Molero et al., 2017; Zumeta et al., 2016). El hecho de que las personas dispongan o no de antecedentes deportivos puede diferenciarlos en el uso inteligente de sus emociones y de sus estados de ánimo (Andrade et al., 2011). En este sentido, los jugadores con antecedentes deportivos muestran con menor intensidad las emociones negativas y los estados de ánimo de tensión y ansiedad frente a aquellos jugadores que no tienen esas experiencias físico deportivas previas (Rovira, López-Ros, Lagardera et al., 2014). Por tanto, según estos autores se podría decir que “la práctica de ejercicio físico puede influir favorablemente en la autorregulación emocional” (p. 120). De hecho, las personas que realizan asiduamente cualquier tipo de práctica motriz están asociadas con un nivel de estrés menor, un mejor estado de ánimo y mayor grado de salud (Jiménez et al., 2008).

Además, como indican numerosas investigaciones la práctica de actividad física de forma sistemática confiere una serie de efectos potenciales socioemocionales (Brière et al., 2019; Contreras et al., 2010; Harrison & Narayan, 2003; Kantomaa et al., 2008). De partida, la experiencia deportiva de los alumnos en las clases de educación física puede suponer una diferencia sustancial en las vivencias emocionales, en relación a aquellos alumnos que carecen de tal experiencia. Además, Jodra et al. (2017) averiguaron que entre el alumnado con antecedentes deportivos también pueden existir diferencias en lo que respecta a la conducta social de los jóvenes, debido a la modalidad deportiva a la que acostumbran practicar. En este sentido, estos autores indicaron que “comprobamos que existen diferencias significativas entre los participantes de modalidades deportivas individuales y aquellos que están involucrados en

deportes de equipo, siendo los primeros los que presentan un menor nivel de conductas disociales” (p. 201). Así pues, los deportistas de modalidades individuales se asocian con la perseverancia, la resiliencia y la autoestima (Laborde et al. 2015; 2016). No obstante, Castro-Sánchez et al. (2018) indican que en lo que respecta a deportes de contacto, los deportistas de modalidad colectiva son los que mejor gestionan sus emociones, frente a los de modalidad individual, a pesar de ser los deportes colectivos con contacto los que provocan mayores niveles de conductas disruptivas.

De modo que, para conocer estas diferencias emocionales en función de la experiencia deportiva, autores como Jones (2003) y Lane et al. (2010) parten de la premisa de que cuanto mayor es este historial deportivo previo mejor es el control emocional del deportista. Diversos estudios lo corroboran con sus resultados, Lavega, Lagardera et al. (2014) averiguaron que los participantes sin antecedentes deportivos activaron valores significativamente más intensos al intervenir en prácticas motrices de introyección, que aquellas personas con historial deportivo. Del mismo modo, Gea, Alonso, Yuste et al. (2016) mostraron que los jugadores con mayor experiencia deportiva expresaban menor intensidad emocional en juegos deportivos de oposición. Lavega, Filella et al. (2013) confirmaron estos mismos hallazgos en las cuatro familias de juegos motores, los jugadores con menos antecedentes deportivos expresaron con mayor intensidad sus emociones positivas, aunque vivieron con menor intensidad las negativas. El hecho de que los jugadores sin historial deportivo previo experimenten valores emocionales positivos más intensos podría estar justificado según Ellsworth y Scherer (2003) por el efecto novedad ante la práctica motriz.

Sin embargo, estudios como el de Duran et al. (2015) averiguaron que tanto las emociones positivas como las negativas fueron experimentadas con los valores más intensos por los jugadores con historial deportivo en las cuatro familias de juegos motores y deportivos. Al igual que Gea, Alonso, Ureña et al. (2016), quienes descubrieron que al participar en juegos de oposición los jugadores con experiencia deportiva previa alcanzaron los valores más elevados de activación emocional frente a los que no tenían historial deportivo. Alonso et al. (2018) desde un enfoque cualitativo en juegos de cooperación-oposición, indicaron que estas personas con antecedentes deportivos en deportes federados vivencian y describen la práctica motriz con un bienestar más intenso que los que no practican de forma regular cualquier deporte. Del mismo modo sucede con las emociones negativas como el rechazo. En el caso de los jugadores con antecedentes deportivos esta vivencia se acentúa por una sensación de fracaso asociada con la derrota en juegos deportivos. En estos jugadores considerados “deportistas” por su propio historial deportivo, la competición puede agravar sus

emociones negativas al estar enfrentados a la posibilidad de perder (Alonso et al., 2011).

Ahora bien, como punto de controversia que se ha de considerar, otras investigaciones muestran la posibilidad de no observar estas diferencias entre los jugadores en función de si tienen o no antecedentes deportivos. En los estudios de Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) y de Lavega, Lagardera et al. (2014) en juegos de cooperación con estudiantes universitarios, de Lavega, Alonso et al. (2014) en los cuatro dominios de acción motriz con estudiantes universitarios y de Duran et al. (2014) con estudiantes de secundaria y bachillerato en las cuatro familias de juegos motores y deportivos, no encontraron diferencias entre participantes con o sin historial deportivo. Al igual que Beedie et al. (2000) en su meta-análisis, quienes averiguaron que deportistas y sedentarios obtuvieron valores emocionales similares. García et al. (2012) en cuanto a competencias emocionales tampoco mostraron diferencias significativas entre nadadores y sedentarios.

En definitiva, ante todas estas aportaciones resultará necesario identificar previamente el perfil deportivo del alumnado cuando se utilicen juegos motores y deportivos en las clases de educación física, ya que los resultados pueden ser muy distintos en caso de tener o no experiencia físico deportiva (Muñoz et al., 2017).

II.2.11. Estados de ánimo y juegos motores y deportivos

El estado de ánimo, como parte de la afectividad y del bienestar de la persona, se ve condicionado por la práctica de actividad física y deportiva, el tipo de esta (Morgan, 1985; Torres-Luque et al., 2013) e incluso su duración (Arruza et al., 2008) y la variedad de actividades realizadas (Reigal et al., 2018). En este sentido, Morgan y Pollock (1977) hallaron que los participantes que con historial deportivo puntuaban con valores más inferiores los estados de ánimo negativos y más altos los estados de ánimo positivos al compararlos con participantes sin antecedentes deportivos. Además, el estado de ánimo determina el comportamiento y rendimiento del deportista (Jones, 2003; Lane et al., 2010). Morgan et al. (1987) fueron de los primeros en analizar la carga del entrenamiento sobre el nivel de estrés del deportista, destacando la importancia de analizar el estado de ánimo de estos jugadores para prevenir el sobre-entrenamiento y progresar con un rendimiento óptimo. Del mismo modo, Brandt et al. (2016) y Zandi y Sabbaghian (2013) hallaron una correlación directa entre el éxito deportivo logrado y los estados de ánimo, los jugadores obtuvieron valores altos en sus estados de ánimo negativos ante la derrota y valores altos en sus estados de ánimo positivos ante la victoria.

En este sentido, resultan evidentes los efectos positivos que genera la práctica físico deportiva en cuanto a salud mental al producir la liberación de endorfinas, y reduciendo así los niveles de estrés, depresión y ansiedad (Márquez, 1995). Estas actividades, ya sean moderadas o vigorosas, liberan esas sustancias actuando directamente sobre el sistema nervioso y generando una experiencia positiva de bienestar y de relajación. Además, actúan a modo de analgésicos naturales inhibiendo el dolor. En este sentido, las personas que realizan habitualmente actividad física son más felices que las que no lo hacen, como resultado del estado de euforia o placer intrínseco que experimentan por las “hormonas de la felicidad” y la diversión asociada con los juegos, deporte y actividades similares (Dinas et al., 2011; Morgan, 1985; Rasciute & Downward, 2010; Richards et al., 2015). En definitiva, la práctica de actividad físico deportiva mejora la calidad de vida incidiendo en el estado de ánimo a nivel psicológico (Reigal & Videra, 2013; Reigal et al., 2013), junto al nivel fisiológico y social (Márquez et al., 2006).

En cuanto al género, Peñaloza et al. (2016) observaron diferencias entre hombres y mujeres deportistas en los estados de ánimo, siendo los hombres quienes puntuaban con valores más altos de vigor frente a las mujeres, mientras que ellas alcanzaban valores superiores en ansiedad, en contraposición con los estudios de León-Prados et al. (2011) y Arbinaga (2013). Arruza et al. (2008) corroboraron los niveles altos de estados de ánimo positivos por parte de los hombres y los niveles altos de estados de ánimo negativos por parte de las mujeres coincidiendo con Balaguer et al. (1993). Este hallazgo tal vez sea debido a la mayor implicación activa por parte de los chicos en las actividades físico deportivas frente a las chicas (Cecchini, Echevarría et al., 2003; Cecchini et al., 2002, 2003). Por otra parte, según autores como Raglin et al. (1991) el género no fue determinante en prácticas físicas deportivas, tanto chicos como chicas mantenían un perfil iceberg en sus estados de ánimo (Hanin, 2014).

En relación a los juegos motores y deportivos, el dominio de acción motriz más estudiado es el de cooperación. Muñoz et al. (2014) observaron que los juegos cooperativos sin competición favorecen la disminución de los estados de ánimo negativos de depresión, rabia y fatiga, y la participación e intercambio de relaciones interpersonales entre los jugadores de forma relajada, manteniendo lineal el estado de tensión-ansiedad durante el transcurso del juego. Además, con presencia de competición los juegos cooperativos aumentan la intensidad del estado de ánimo de vigor-actividad. Ahora bien, los juegos cooperativos competitivos al estar orientados hacia un marcador final de derrota o victoria para sus protagonistas también pueden generar un ambiente de estrés que incrementa los valores de tensión-ansiedad, depresión-abatimiento, rabia-

hostilidad y fatiga-inmovilidad. Estos hallazgos coinciden con otros estudios que muestran que en los juegos sobre todo donde existe competición se activan las emociones negativas (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al., 2014). La fatiga, coincidiendo con el estudio de Molina (2016) también con juegos cooperativos competitivos, podría estar explicada por el aumento de la implicación activa y el esfuerzo mayor de los jugadores cuando se trata de competir y juzgar con un resultado final sus intervenciones motrices, estos mismos resultados coinciden con el estudio de Oiarbide et al. (2014) en juegos de cooperación-oposición. Siguiendo con la línea del dominio de acción motriz de cooperación, Rovira, López-Ros, Lagardera et al. (2014) averiguaron que con las prácticas motrices de introyección los estados de ánimo asociados tanto con la tensión-ansiedad y rabia-hostilidad como con el vigor-actividad disminuyeron su intensidad. No obstante, Muñoz et al. (2017) destacaron que al utilizar juegos cooperativos los estados de ánimo positivos aumentan su intensidad de forma significativa, sobre todo en presencia de competición. En lo que respecta a los estados de ánimo negativos la competición favorece su vivencia sin diferencias entre juegos, desigualdad que sí existe entre los estados de ánimo negativos en ausencia de competición. En definitiva, la lógica interna los juegos cooperativos (Muñoz et al., 2014, p. 186):

Exige que sus protagonistas interactúen entre ellos, dialoguen, pacten y se pongan de acuerdo para resolver el desafío grupal. Estos procesos asociados a la ayuda mutua y a la empatía son portadores de experiencias agradables de bienestar subjetivo y social.

Sáez de Ocáriz et al. (2017) en otro estudio con prácticas cooperativas de expresión motriz sin competición, en concordancia con el resto de estudios, observaron un aumento de la intensidad anímica en vigor-actividad. Además, averiguaron que los estados de ánimo pueden presentar diferencias en función de la agrupación de los jugadores. Ante grupos mixtos, donde tanto chicas como chicos participan juntos, disminuyen los estados de ánimo de tensión y depresión, pero aumenta la rabia. En cambio, en los grupos segregados, donde participan con compañeros del mismo género, se reduce la rabia, y aumenta el vigor, la fatiga y la tensión. En ambos grupos las actividades cooperativas de expresión aportaron efectos positivos en los estados de ánimo de los participantes, sobre todo en los grupos mixtos en cuanto a tensión y depresión, y en los grupos segregados en los valores de vigor.

Con respecto a los juegos psicomotores, Muñoz et al. (2016) no encontraron diferencias en los estados de ánimo de los protagonistas al participar en grupos

segregados, es decir, separados por género. En cuanto a la familia de juegos, estos autores mostraron que jugar en solitario incrementó el estado de ánimo negativo de los jugadores, mientras que al introducir la competición se obtuvieron valores superiores de estados de ánimo positivos. Estos resultados coinciden con los hallados en el estudio de Muñoz et al. (2017), quienes descubrieron que los estados de ánimo negativos aumentaban en los juegos psicomotores sin competición, y sobre todo en el caso de los hombres al participar en grupos separados. Atendiendo a autores como Chacón et al. (2016), los chicos suelen preferir más las situaciones motrices colectivas y competitivas, mientras que las chicas tienden hacia la práctica física de carácter individual.

En cuanto a los juegos de oposición, Gea, Alonso, Ureña et al. (2016) averiguaron que los estados de ánimo de tensión y de vigor se experimentaron entre los protagonistas con valores elevados, mientras que las intensidades en depresión y rabia fueron menores. Por otro lado, estos autores observaron que los jugadores que contaban con historial deportivo registraron valores más altos significativamente en el estado de ánimo de vigor frente a los jugadores sin antecedentes deportivos. En este sentido, las experiencias previas de la persona pueden actuar como base de las manifestaciones emocionales, influyendo directamente en sus estados de ánimo (Vallés & Vallés, 2000). Al contar los jugadores con antecedentes deportivos, es decir, estar habituados en la mayoría de ocasiones a participar en situaciones motrices competitivas, sus estados de ánimo positivos pueden verse condicionados de forma menos favorable al participar en juegos sin competición (Duran et al., 2015; Muñoz et al., 2017). Por otra parte, autores como Rovira, López-Ros, Lagardera et al. (2014) mostraron que los protagonistas con historial deportivo presentaban estados de ánimo de tensión-ansiedad menos intensos que los participantes sin experiencia física deportiva. Estos autores también observaron que, entre el género femenino, fueron las chicas sin historial deportivo quienes experimentaron con valores superiores vigor frente a las que presentaban antecedentes deportivos. Mientras que las chicas con experiencia físico deportiva puntuaron más alto el factor rabia que las chicas sin historial deportivo.

En relación a los juegos de cooperación-oposición, a diferencia del resto de familias de juegos Oiarbide et al. (2014) no encontraron cambios en los estados de ánimos de los protagonistas. Sin embargo, al considerar la variable género averiguaron que las chicas experimentaron vigor-actividad con mayor intensidad frente a los chicos. Estos autores argumentan que el estado de ánimo de vigor elevado puede ser debido al efecto vigorizante de la situación motriz en el grupo de chicas. Los chicos valoraron con puntuaciones más altas el factor fatiga frente a las chicas, quienes no experimentaron variedad emocional desde el inicio hasta el

final del juego en este factor. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Rocheleau et al. (2004), quienes mostraron que las chicas obtuvieron un estado de ánimo más favorable que los chicos en el factor de fatiga tras la práctica de actividad física.

En definitiva, muchos de los estudios consultados han relacionado la práctica de actividad física con la mejora del estado de ánimo (Cervelló et al., 2014; Jordá-Espi et al., 2019; León-Prados et al., 2012). En este sentido, Serna, et al. (2017) en su estudio con juegos de los cuatro dominios de acción motriz corroboraron la activación de los estados de ánimo positivos de los protagonistas, sobre todo en los juegos psicomotores y en los juegos de cooperación, en línea con resultados de otros estudios (Lagardera & Lavega, 2011). Así pues, los duelos entre jugadores y equipos junto con la derrota, cuando los juegos se realizan considerando la variable de la competición condicionaron desfavorablemente los estados de ánimo negativos. En este caso, destacó el dominio de oposición debido probablemente al esfuerzo físico que supone frente al resto de familias de juegos (Dehesa et al., 2015).

Teniendo en cuenta lo revisado en la literatura científica, desde el ámbito emocional, es necesario formar a nuestros alumnos aprendiendo y jugando en un clima de clase positivo y motivacional. En este sentido, la educación física parece ser un escenario ideal de intervención para la expresión emocional por su carácter inseparable motriz y relacional (Espoz-Lazo et al., 2020). Los docentes de educación física tenemos la gratificante labor de enseñar a nuestros alumnos, desde edades tempranas, influyendo positivamente a través de los juegos motores deportivos en su bienestar y su calidad de vida (Cantón, 2001; Jürgens, 2006). Así podrán extrapolarlo de forma consciente a su capacidad de gozar del bienestar emocional, la felicidad y el disfrute con lo que se hace día a día, y que debería ser una característica propia de todas las personas (Bisquerra & Pérez, 2007).

Con base en lo anteriormente expuesto, la vivencia emocional estará asociada a la lógica interna o estructural del juego y a la lógica externa o subjetiva de la persona. Por ello, es necesario considerar aspectos vinculados a las características del juego, como el tipo de dominio de acción motriz (juegos psicomotores, de cooperación, de oposición o de colaboración con oposición), o la presencia o ausencia de competición. Además, de los aspectos asociados a las características de los participantes, como el género o la experiencia deportiva. De hecho, sería fundamental que los docentes garantizaran una educación física equitativa, es decir, asegurando la participación por igual de todos los estudiantes de primaria, de ahí también la necesidad de considerar la perspectiva de género. Además, de considerar la experiencia físico deportiva de la persona, ya que son

características de los participantes que les acompañarán a lo largo de su vida, y podrían ser aspectos importantes que moldeen su personalidad.

Por todo ello, primero será necesario conocer el engranaje del juego, la naturaleza de cada situación motriz, y así como docentes será más fácil la labor de planificar los juegos motores y deportivos acorde a los resultados que se esperan en la afectividad. De modo que si se conocen cuáles pueden ser los resultados, se podrá orientar la planificación educativa atendiendo a aspectos propios del juego, como el tipo de dominio de acción motriz o la presencia o ausencia de competición, entre otros.

Con el presente trabajo nos planteamos diversos interrogantes para abordar como posibles problemas de investigación, tales como ¿generará el mismo comportamiento emocional los juegos psicomotores que los sociomotores? ¿cómo puede afectar a nivel emocional la presencia de un adversario en un juego sociomotor de oposición, como es el caso de un “uno contra uno”? ¿ganar o perder un juego influye en la vivencia emocional? ¿cuáles serán las emociones experimentadas al jugar bajo la sensación de un marcador final frente a los juegos sin competición? ¿chicos y chicas viven emocionalmente los juegos del mismo modo?, y si los escolares practican actividad física deportiva de forma regular fuera de la escuela, ¿influye en su experiencia emocional al participar en juegos motores y deportivos dentro de las clases de educación física?

III - OBJETIVOS

III- OBJETIVOS

En el presente trabajo se propuso el siguiente objetivo general:

1. Analizar la intensidad de la vivencia de las emociones positivas y negativas en alumnado de educación primaria al participar en juegos motores y deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en función de la competición, del género y de la experiencia físico deportiva.

Tras la revisión de la literatura científica y el análisis de los estudios previos, se plantearon los siguientes objetivos específicos de estudio:

- 1.1 Analizar las propiedades psicométricas de la GES-C para estudiar los estados emocionales en juegos motores y deportivos de cuatro dominios de acción motriz, con y sin competición, en escolares.

- 1.2 Determinar el tipo de emoción que experimentan los escolares en juegos motores y deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición.

- 1.3 Analizar si la intensidad de las emociones positivas y negativas experimentada por los jugadores, depende de la presencia o ausencia de la competición.

- 1.4 Comprobar la intensidad de las emociones positivas y negativas cuando los jugadores resultan ganadores o perdedores en un juego deportivo con presencia de competición.

- 1.5 Analizar si chicos y chicas experimentan la misma intensidad emocional al participar en juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición.

- 1.6 Describir si chicos y chicas experimentan la misma intensidad emocional al participar en juegos con o sin existencia de competición.

- 1.7 Examinar si varía la intensidad emocional positiva y negativa entre escolares con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos y motores deportivos.

- 1.8 Analizar si varía la intensidad emocional positiva y negativa entre escolares con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos con o sin competición.

1.9 Conocer si experimentan la misma intensidad emocional positiva y negativa chicos y chicas con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos motores y deportivos.

IV - MÉTODO

IV- MÉTODO

IV.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es entendido como el plan y la estructura que realizará el investigador para obtener evidencias empíricas sobre los objetivos de la investigación o las relaciones del problema de estudio (Kerlinger & Lee, 2002). Esta investigación correspondió a un estudio cuasiexperimental con un muestreo no probabilístico, ya que la muestra no fue seleccionada al azar, sino que se accedió por facilidad de la investigadora (Hernández et al., 2014). Para este estudio se utilizaron diseños intersujetos e intrasujetos en el análisis de las variables (Montero & León, 2007).

Se realizó una investigación aplicada, orientada a mejorar la calidad educativa, y de carácter idiográfico, en un contexto natural y ecológico. El contexto fue el lugar donde se desarrollaba habitualmente la sesión de educación física, ya fuese el patio o el pabellón polideportivo. Por tanto, no se alteró el funcionamiento didáctico regular ni los grupos de clase (Latorre et al., 2005). La intervención del trabajo se realizó con un total de 67 sesiones con una duración de 1 hora cada sesión durante nueve meses (desde octubre hasta junio). Los docentes habituales de cada centro educativo dirigieron las sesiones, presentando los juegos, explicando sus reglas, y solventando posibles dudas. El docente, una vez comenzado el juego, no intervenía para evitar ayudar, motivar o aportar feedbacks que pudiesen influir en la experiencia emocional de los escolares. La investigadora solamente observaba el desarrollo de las sesiones, no intervino como docente ni formadora, sino sólo como investigadora.

IV.2. VARIABLES DEL ESTUDIO

Las variables fueron establecidas en función de los objetivos de la presente investigación y los fundamentos teóricos de referencia.

1. Dominio de acción motriz del juego motor y deportivo: psicomotor, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición
2. Existencia o no de competición
3. Resultado del juego competitivo: ganar o perder
4. Género: chico o chica
6. Experiencia físico deportiva
7. Tipo de emoción: positiva y negativa
8. Intensidad emocional experimentada

IV.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

Participaron un total de 393 estudiantes de educación primaria, con un rango de edad entre 7 y 12 años, de cuatro centros educativos de la Región de Murcia, tres con titularidad pública y uno concertada.

La realización del presente trabajo estuvo dividida en tres intervenciones principales: 1) una primera prueba exploratoria, para evaluar el diseño del instrumento elaborado para medir la vivencia emocional, con 120 estudiantes de educación primaria de 7 a 9 años; 2) una segunda prueba exploratoria, para evaluar las modificaciones realizadas al instrumento, con 21 estudiantes de educación primaria de 8 a 12 años; y, por último, 3) el estudio para validar el instrumento probado anteriormente y conocer la vivencia emocional de 152 estudiantes de educación primaria, de los cuales 72 eran chicos y 80 chicas de entre 8 y 12 años ($M_{\text{edad}} = 9.72$, $DT = 1.18$). El estudio contó con la participación de un total de cinco docentes especialistas en el área de educación física.

Las tres intervenciones del estudio se integraron en la planificación de la asignatura de educación física en los diferentes centros educativos, convirtiéndose en un contenido transversal más en el que el alumnado debía participar durante el segundo trimestre.

Los padres, las madres y/o los tutores legales de los menores dieron su consentimiento informado (ver Anexo 1) previo a la realización de las intervenciones prácticas. En dicho consentimiento se informó del proceso de

investigación, del tratamiento confidencial y protección de los datos, del derecho a abandonar la investigación si así lo decidía el participante, y se solicitó información sobre los hábitos de actividad física extraescolar del menor. La Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia emitió un informe favorable del estudio (ver Anexo 2) en conformidad con la Declaración de Helsinki y el Convenio de Oviedo.

Del estudio fueron descartados un total de 100 escolares al presentar alguno de los siguientes motivos: (a) no entregaron el consentimiento informado para participar, (b) el instrumento de evaluación emocional estaba incompleto y/o (c) solamente había participado en menos de tres sesiones prácticas asociadas a los dominios de acción motriz.

IV.4. INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

IV.4.1. Contextualización del trabajo de campo

La presente investigación tuvo lugar durante el curso académico 2014-2015. La primera prueba exploratoria se realizó el 19 de noviembre de 2014 en uno de los centros públicos participantes; la segunda prueba exploratoria se realizó el 11 de diciembre de 2014 en otro de los centros públicos participantes; y la realización y registro de las sesiones principales del estudio se llevó a cabo en el periodo comprendido entre febrero y mayo de 2015, en otro de los centros públicos y en el concertado. Las fechas exactas de las sesiones se establecieron en consenso con los docentes de educación física de los centros educativos que accedieron al desarrollo de la investigación. Estas fechas fueron modificándose durante la intervención de trabajo de campo, según el resto de actividades complementarias que iban surgiendo en el centro educativo, como por ejemplo, las excursiones o los campeonatos escolares. En este sentido, se intentó que afectara lo menos posible al desarrollo normal de las clases de educación física y al cumplimiento de sus proyectos educativos.

Las sesiones con el centro educativo concertado se realizaban los lunes y los miércoles con el tercer curso, los jueves y los viernes con el cuarto curso, y los martes y los jueves con los cursos de quinto y de sexto, desde el 16 de febrero hasta 5 de marzo de 2015. Después, las sesiones con el centro educativo público se realizaban los martes y los viernes con el grupo de tercero A, los martes y los jueves con el grupo de tercero B, los lunes y los jueves con el grupo de cuarto A y cuarto B, desde el 9 de marzo hasta el 14 de abril de 2015. Seguidamente, en el

mismo centro educativo, las sesiones se realizaban los lunes y los jueves con el grupo de quinto A, los martes y los viernes con el grupo de quinto B, los martes y los viernes con el grupo de sexto A, y los martes y los jueves con el grupo de sexto B, desde el 13 de abril hasta el 5 de mayo de 2015 (ver Figura 4).

Figura 4

Temporalización del trabajo de campo en la investigación

Febrero

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	

Tercer curso	Quinto y sexto curso
Cuarto curso	Cuarto, quinto y sexto curso

Marzo

L	M	X	J	V	S	D
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

Tercero A	Tercero A y B
Cuarto A y B	Tercero B, Cuarto A y B

Abril

L	M	X	J	V	S	D
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

Quinto A	Sexto A y Quinto B
Quinto B	Sexto B y Quinto A
Sexto A y B	

Mayo

L	M	X	J	V	S	D
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

IV.4.2. Diseño y elaboración de la GES-C para conocer la vivencia emocional en los juegos motores y deportivos

La Games and Emotions Scale for Children (GES-C) es un instrumento diseñado a partir de la Games and Emotions Scale (GES) validada con estudiantes universitarios por Lavega, March et al. (2013). La GES-C fue elaborada con el propósito de crear un instrumento dentro del ámbito de la educación física, para medir las intensidades emocionales, que abarcase tanto emociones positivas como emociones negativas fáciles de reconocer por los escolares. Es un instrumento centrado en la emoción, breve e intensa que experimentan los participantes durante el transcurso de un juego en concreto, por eso es administrado nada más finalizar este. Sus marcos teóricos de referencia son el modelo emocional de Bisquerra (2009) y la praxiología motriz de Parlebas (2012). Por ello, la GES-C permite estudiar la relación entre los juegos motores y deportivos y las emociones, en función de la existencia o no de competición, el resultado (ganar o perder) y del género, en estudiantes de educación primaria. Por ello, incluye símbolos gráficos que facilitan la evaluación de las intensidades emocionales en una escala reducida de 1 a 5. Además, los escolares pueden dibujar los rasgos internos o externos del juego que han influido en su experiencia emocional, proporcionando información relevante y dejando que se expresen del modo que más familiarizados están, a través del dibujo. Es un instrumento útil para cualquier profesional del ámbito de la actividad física, porque permite conocer elementos de la lógica interna y externa de las diferentes situaciones motrices que se planteen, e influir en las emociones de los protagonistas.

La primera versión de la GES-C (ver Anexo 3) fue diseñada considerando emociones básicas (Ekman, 1993), tres negativas: ira, tristeza y miedo, y tres positivas: alegría, y sorpresa y cariño. Ésta última, aludiendo a amor o afecto, es aportada por autores como Fernández-Abascal (2001), Goleman (2013) y Lazarus (1991). En relación con la emoción de sorpresa, esta puede ser considerada positiva y no ambigua, por su tendencia asociada principalmente a situaciones favorables (Lazarus, 1991). La selección de las emociones de la GES-C se realizó con base en el modelo de Bisquerra (2010), por ser consideradas emociones básicas y por su aplicación en contextos educativos. Como adaptaciones de la original GES, se decidió reducir el número de emociones que constituyen el instrumento, para evitar la fatiga por parte de los estudiantes de educación primaria a la hora de expresar su vivencia emocional, y descartar las emociones ambiguas, por la dificultad de los escolares en esta etapa educativa al reconocer sus emociones y generar confusiones entre estas, al poder ser consideradas tanto positivas como negativas.

Se diseñó para recoger la intensidad emocional en puntuaciones de 1 a 7, correspondientes a las 6 emociones (positivas y negativas). La disminución de la escala de valoración fue otra adaptación de la original GES establecida de 0 a 10, con la finalidad de reducir la dificultad al considerar demasiados puntos intermedios, siguiendo las recomendaciones de Bisquerra y Pérez (2015). Junto a la escala numérica se añadieron símbolos gráficos, a modo de emoticonos, para cada una de las emociones e intensidades emocionales, siguiendo las aportaciones de DeKlerk et al. (2014) y Quiles et al. (2004). Este tipo de variaciones en la GES-C facilitan la comprensión emocional en estudiantes de educación primaria, ya que están más asociados a la representación simbólica frente a la numérica (DeKlerk et al., 2014).

También en esta primera versión de la GES-C se añadieron dos apartados para recoger información cualitativa que permitiera entender la experiencia emocional de los protagonistas. Un apartado para que los participantes explicaran qué emoción habían sentido con mayor intensidad y el porqué, y otro apartado situado debajo del anterior, que dejaba la libre elección a los escolares para comentar y/o dibujar.

Además, se puso en práctica en una prueba exploratoria con 120 estudiantes de educación primaria de entre 7 y 9 años, en un centro educativo con un docente del área de educación física. Posteriormente, un experto en Juegos Deportivos y Emociones valoró la puesta en práctica del instrumento y elaboró un informe con los ajustes de mejora (ver Anexo 4), que después fueron aplicados en el diseño de la segunda versión de la GES-C (ver Anexo 5).

En la segunda versión de la GES-C se incluyeron dos emociones negativas: rechazo y vergüenza, y dos emociones positivas: humor y felicidad, para ampliar la identificación de la vivencia emocional y favorecer la especificidad de cada emoción. Se eliminó la emoción de sorpresa porque generaba confusión entre los escolares. La emoción de cariño fue entendida como enamoramiento o sentimiento de atracción hacia alguien, y por ello, se sustituyó por el término afecto. Finalmente, en la segunda versión de la GES-C las emociones seleccionadas fueron cinco negativas: ira, tristeza, rechazo, miedo, vergüenza; y cuatro positivas: alegría, felicidad, humor y afecto.

La escala numérica fue reducida de 1 a 5 para disminuir la dificultad de encontrar excesivos puntos intermedios para valorar la intensidad emocional, ya que los escolares tendían a indicar solo los puntos de los extremos (1 o 5). Se sustituyó la visualización de la cifra numérica dentro de la propia escala y por las palabras descriptivas como “nada”, “poco”, “un poco más”, “bastante” y “mucho”. Del mismo modo, los símbolos gráficos fueron modificados, para evitar

condicionar la evaluación de la experiencia emocional de los escolares, ya que eran seleccionados por ser llamativos para ellos.

En relación con la recogida de información de tipo cualitativo, se rediseñaron ambos apartados, indicando a los escolares que debían rodear la emoción, entre las indicadas, que más intensamente habían experimentado y justificarla en una oración explicativa. Esta oración comenzaba con un “porque” a raíz de la elección anterior y aparecían líneas continuas que indicaban necesidad de argumentar, lo que es una dinámica familiar para el alumnado de esta etapa educativa. Además, en esta segunda versión de la GES-C se solicitó al participante que dibujase lo más representativo del juego relacionado con su vivencia emocional en el apartado correspondiente, y se eliminó la libre elección de comentar y/o dibujar.

Se realizó una segunda prueba exploratoria con la segunda versión de la GES-C con 21 estudiantes de educación primaria de entre 8 y 12 años, en un centro educativo con un docente del área de educación física. Posteriormente, con las aportaciones de esta segunda puesta en práctica y valoración del experto se elaboró la versión definitiva de la GES-C (ver Anexo 6). Esta última versión de la escala GES-C fue el instrumento utilizado para obtener las respuestas a los objetivos de la investigación.

IV.4.3. Formación emocional y familiarización con el instrumento

Se realizó una sesión de formación emocional básica, previa a la realización de las sesiones principales del estudio. Esta sesión formó parte de la planificación regular de la asignatura de educación física en los diferentes centros educativos. La duración fue de 1 hora. Esta sesión tenía por objetivo familiarizar a los escolares con las emociones básicas aportadas por el modelo de educación emocional de Bisquerra (2009, 2010) y recogidas en el instrumento GES-C (alegría, rechazo, humor, ira, felicidad, vergüenza, miedo, afecto y tristeza). Para ello, en una asamblea inicial se les mostró imágenes de niños/as expresando dichas emociones (ver Anexo 7), y se buscó que fueran los propios escolares quienes averiguaran de qué emociones se trataban cada una de ellas, aportando además ejemplos de situaciones cotidianas de ellos donde se identificaran con esos niños/as. Posteriormente, a través de situaciones motrices expresivas se buscó que expresaran las diferentes emociones ellos mismos y además las reconocieran en sus compañeros, favoreciendo la exploración mediante expresiones faciales, gestuales, etc. y limitando las sonoras. También se realizó una situación motriz lúdica para promover la familiarización con los juegos motores y deportivos de las sesiones principales del estudio. A modo de asamblea final al terminar la

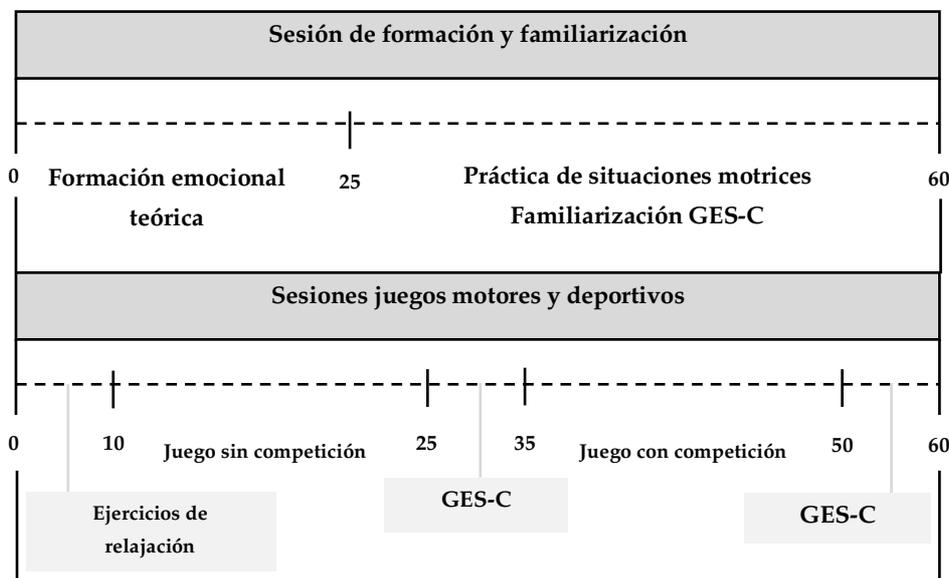
sesión se administró el instrumento para evaluar la experiencia emocional suscitada en el juego y se comentaron las dudas y reflexiones grupales de dicha sesión. De este modo, esta sesión de formación permitió a su vez presentar el instrumento a los escolares y familiarizarlos con la dinámica de respuesta del instrumento de investigación, que posteriormente sería utilizado en las sesiones principales del estudio. Asimismo, favoreció a los docentes implicados en el estudio tener una toma de contacto con la dinámica de la sesión, similar a la aplicada posteriormente con las sesiones principales.

IV.4.5. Desarrollo de las sesiones prácticas

La secuencia de las sesiones principales del estudio se estableció siguiendo un orden creciente de complejidad decisional de los dominios de acción motriz de los juegos motores y deportivos propuestas (Navarro, 2002; Parlebas, 2012). En este sentido, las cuatro sesiones planteadas fueron: a) primera sesión de juegos psicomotores sin y con competición; b) segunda sesión de juegos de cooperación sin y con competición; c) tercera sesión de juegos de oposición sin y con competición; y d) cuarta sesión de juegos de colaboración-oposición sin y con competición.

Las cuatro sesiones mantuvieron la misma dinámica de intervención y duración en los dos centros educativos (ver Figura 5), con un total de doce grupos escolares de 3º a 6º de educación primaria y tres docentes del área de educación física. El desarrollo de una sesión consistía principalmente en 1) realizar un ejercicio de relajación con el objetivo de homogeneizar los estados de ánimo con los que iniciaban la sesión los escolares; 2) cumplimentar individualmente el PANAS para averiguar el estado de ánimo al iniciar la sesión; 3) participar en un juego motor sin competición del dominio de acción motriz correspondiente a la sesión; 4) cumplimentar individualmente el GES-C para evaluar la experiencia emocional durante el juego; 5) participar en un juego deportivo con competición del dominio de acción motriz correspondiente a la sesión; 6) cumplimentar individualmente el GES-C para evaluar la experiencia emocional durante el juego.

Para la realización del ejercicio de relajación los escolares sentados en el suelo formando un círculo seguían las indicaciones del docente, de inspirar (introducir el aire en los pulmones) y de expirar (expulsar el aire de los pulmones) de forma lenta y controlada individualmente, durante aproximadamente cinco minutos. Después de este proceso se realizaba de forma coordinada entre todos los alumnos tumbados en el suelo en decúbito dorsal, con el objetivo de relajar a los escolares y neutralizar lo máximo posibles sus estados de ánimo y emociones, con una duración aproximada de cinco minutos.

Figura 5*Representación esquemática del proceso*

La selección de los juegos se realizó después de revisar la literatura sobre juegos motores y deportivos de los diferentes dominios de acción motriz. Los criterios de selección fueron: a) que fuesen juegos conocidos dentro de la cultura española para los escolares sin sesgo de género; b) que representasen claramente los diferentes dominios de acción motriz (psicomotor, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición); c) que se asemejasen a la práctica habitual que realizaban los escolares en su contexto regular de educación física en el centro educativo; d) sencillos de ejecutar; e) que respetaran los principios pedagógicos para la formación de los alumnos en educación física, como la participación igualitaria; y f) que cada sesión fuera de un dominio de la acción motriz, combinando un juego sin competición y otro juego con competición (con ganadores y perdedores).

A continuación, en la Tabla 3 se describen los juegos realizados en las cuatro sesiones, en función del dominio de acción motriz y la existencia o no de competición. Los juegos se detallan de forma específica en la guía que se diseñó para proporcionar un apoyo a los docentes (ver Anexo 8).

Tabla 3

Descripción de los juegos por dominio de acción motriz y según presencia o ausencia de competición

Tipo	Nombre	Descripción
Juegos psicomotores	1.Salta, salta, pequeña langosta (Sin competición)	Cada jugador dispone de una cuerda para saltar de forma libre. Cuando el docente da una palmada los jugadores deben saltar hacia adelante, dos palmadas, deben saltar hacia atrás y tres palmadas, saltar sobre una pierna.
	2.Canguro veloz (Con competición)	En parejas. Los jugadores compiten entre sí tratando de lograr el mayor número de saltos con la cuerda. En la segunda parte, distribuidos todos los jugadores en paralelo realizan una carrera de forma simultánea mientras saltan con la cuerda. El ganador es el jugador que obtiene la mayor cantidad de victorias por ronda.
Juegos de cooperación	3.Pasa y recibe (Sin competición)	Equipos de 5 jugadores distribuidos en círculos. Los jugadores deben pasar una pelota entre ellos, botando una vez en el suelo y evitando pasarla al compañero del lado derecho o izquierdo. Para aumentar la dificultad, se usa una segunda bola.
	4.Pasa y gana (Con competición)	Se mantiene la dinámica del juego anterior, pero ahora se comparan los resultados entre equipos. Cada vez que un equipo pierde un balón y fallan los pases, acumulan un punto los equipos contrarios que se mantienen haciendo los pases. El equipo ganador es el que logra más puntos por rondas.
Juegos de oposición	5.El pañuelo (Sin competición)	Los jugadores se distribuyen por igual en dos filas enfrentadas con una distancia de 10 metros. A cada jugador de cada fila se le asigna un número. El docente se sitúa entre las dos filas sosteniendo un pañuelo con la mano. Éste dice un número y los jugadores de las dos filas que tienen asignado ese número salen corriendo para agarrar el pañuelo. El jugador que logra agarrarlo debe regresar a la fila sin ser atrapado por el otro jugador.
	6.Blanco y Negro (Con competición)	En parejas, cara a cara, distanciados con una separación a un metro entre sí. A cada jugador se le asigna un nombre (blanco o negro). El docente dice uno de los dos nombres al azar. El jugador nombrado intenta atrapar al adversario antes de que llegue al final de la pista. El jugador que atrapa al otro jugador o, por el contrario, escapa sin ser atrapado acumula un punto. Gana el jugador que más puntos consiga.
Juegos de colaboración con oposición	7.Balón cazador (Sin competición)	Todos los jugadores, excepto uno, se encuentran dentro de un espacio de 15 x 15 m. Un jugador, con el papel de cazador, se mueve fuera de este espacio con una pelota. El objetivo es tratar de golpear a los otros jugadores con esa pelota. El jugador que recibe el golpe debe abandonar el espacio delimitado y unirse al cazador. El juego finaliza cuando no quedan jugadores en el espacio.
	8.Mate cuadrado (Con competición)	Dos equipos. El equipo que desempeña el papel de liebres se encuentra dentro de un espacio delimitado de 10 x 10 m. Los jugadores del otro equipo (los cazadores) se mueven fuera de este espacio, pasándose una pelota entre ellos para tratar de golpear a las liebres. Las liebres golpeadas permanecen sentadas mientras intentan tocar la pelota para unirse al resto de liebres. Los equipos cambian los roles después del tiempo establecido, al final de ese tiempo, se cuentan las liebres sentadas. El equipo ganador es el que logra sentar más liebres.

Los juegos motores y deportivos se realizaron durante cuatro sesiones de 1 hora por grupo escolar. Los docentes habituales de cada centro educativo dirigieron las sesiones, presentando los juegos, explicando sus reglas, y solventando posibles dudas. El docente, una vez comenzado el juego, no intervenía para evitar ayudar, motivar o aportar feedbacks que pudiesen influir en la experiencia emocional de los escolares.

IV.4.6. Instrucciones de uso de la GES-C

Al empezar cada una de las sesiones prácticas de juegos motores y deportivos a cada participante se le entregaba un cuadernillo y un bolígrafo que guardaba en un lugar determinado escogido por él mismo. Dicho cuadernillo incluía en la primera y en la segunda página la escala de emociones (GES-C) para el juego sin competición, en la cuarta y quinta página la escala de emociones (GES-C) para el juego con competición.

Después de realizar el ejercicio de relajación, los escolares se dirigían al lugar de encuentro establecido por el docente, para proceder a la explicación y desarrollo del juego sin competición.

Seguidamente, al finalizar cada juego los escolares marcaban en el GES-C la intensidad emocional (de 1 a 5) que habían experimentado en cada una de las nueve emociones. Para medir la intensidad emocional, se puntuaba en “nada”, “poco”, “un poco más”, “bastante”, “mucho”. “Nada” implicaba no haber experimentado esa emoción, y “mucho” significaba haberla sentido con máxima intensidad. Estas palabras descriptivas representaban: Nada = 1; Poco = 2; Un poco más = 3; Bastante = 4; Mucho = 5. Además, indicaban la emoción que habían experimentado con mayor intensidad e intentaban argumentar el motivo, y posteriormente dibujaban algo representativo del juego que justificaba su vivencia emocional.

Finalmente, los escolares entregaban los cuadernillos supervisados por la investigadora tratando de comprobar que se indicaran todos los datos de los instrumentos. No obstante, a pesar de las precauciones, como se mencionó anteriormente algunos cuestionarios presentaban incorrecciones o estaban incompletos y fueron desestimados para el tratamiento estadístico de los datos (ver Anexo 9).

IV.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

IV.5.1. Datos cuantitativos

Se hizo uso del programa SPSS para Windows (V24) para conocer los datos descriptivos de las variables de estudio y preparar la matriz de datos para su posterior tratamiento con el programa AMOS 21.0.

La evaluación de la estructura factorial, en su análisis factorial confirmatorio (AFC), de cada uno de los momentos motrices analizados, se evaluó con el programa AMOS para Windows (V 21.0). Así, para realizar el AFC con el método de estimación más adecuado, previamente se procedió al análisis de la normalidad univariante y multivariante. Tras los resultados de la prueba de normalidad (univariante y multivariante) realizado con el programa AMOS 21.0, se llevó a cabo el proceso para comprobar si la estructura desprendida del AFC presentaba unos correctos índices de ajustes, realizando las modificaciones pertinentes. Para analizar y evaluar los modelos, se ha utilizado el procedimiento de Máxima Verosimilitud aplicando el método bootstrap, calculando para la bondad de ajuste los siguientes indicadores (Hu & Bentler, 1999):

- Chi cuadrado (χ^2).
- La razón entre chi cuadrado y los grados de libertad ($\chi^2/g.l.$).
- Índices de carácter absoluto: raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) y GFI (índice de bondad de ajuste).
- Índices de ajuste incremental: índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de bondad de ajuste comparativo (CFI).

Las interpretaciones de los valores de los índices que se han utilizado para evaluar el ajuste del modelo son los siguientes:

- Debido a que el valor de Chi cuadrado (χ^2) es sensible al tamaño muestral, se analiza el coeficiente $\chi^2/g.l.$ (Jöreskog & Sörbom, 1993). Así, valores de $\chi^2/g.l. < 5$ han de ser aceptados (Bentler, 2005).
- Atendiendo a Hu y Bentler (1999), para los indicadores CFI, GFI y TLI, se aceptan valores superiores a .95; y de .06 o inferiores para el RMSEA; obtener estos valores señala un adecuado ajuste del modelo. Sin embargo, Marsh, Hau y Wen (2004) señala que valores de .95 es un punto de corte extremadamente limitativo para el CFI, GFI y TLI, por lo que se aceptarán como adecuados valores por encima a .90, ya que algunos expertos psicométricos (Marsh, Hau, & Wen, 2004) indican que .95 es un punto de corte demasiado restrictivo.

Para las modificaciones (reespecificaciones) del modelo inicial, se ha tenido en cuenta que los valores del índice de modificación hayan sido superiores a 3.84 (esto conlleva a una reducción significativa de Chi-Cuadrado, χ^2) (Hair et al., 1999).

IV.5.2. Datos cualitativos

Se realizó un análisis de contenido de primer nivel, con los comentarios subjetivos de los participantes acerca de la emoción vivida más intensamente, siguiendo el procedimiento del estudio de Lagardera et al. (2018). En este primer nivel se establecieron dos macro-categorías: a) aspectos referidos a la lógica interna; y b) aspectos referidos a la lógica externa del juego. Seguidamente, se analizó la presencia y la ausencia de micro-categorías relacionadas con la lógica interna y la lógica externa del juego.

Lógica interna: a) Tiempo interno: alusiones referidas al final del juego “ganar”, “perder”, o a la “competición”. En juegos sin competición comentarios sobre la duración o el objetivo del mismo, cambios de rol (e.g., “es divertido pasar de liebre a cazador”); b) Espacio interno: términos referentes al terreno de juego o comentarios más genéricos sobre las posiciones del cuerpo en el espacio y sus posturas (e.g., “era difícil hacer la carrera saltando”); c) Relación interna: comentarios sobre la interacción motriz con los otros jugadores (e.g., “mis compañeros me pasaban”); d) Material interno: alusiones sobre los objetos (pelota, pañuelo, cuerda...) (e.g., “golpear con la pelota era difícil”); e) Reglas: presencia o ausencia de términos relativos al pacto (e.g. “las reglas son liosas”) o al juego en general (e.g., “el juego es divertido”).

Lógica externa: a) Tiempo externo: comentarios sobre aspectos temporales externos a las reglas del juego (e.g., “era muy temprano”); b) Espacio externo: términos referentes a la instalación o campo de juego (e.g., “el pabellón de deportes estaba oscuro”); c) Relación externa: alusiones vinculadas con atribuciones personales permanente (e.g., “estaba jugando con mi amigo”); d) Material externo: comentarios sobre el tipo de material de elaboración de los objetos (e.g., “la pelota era dura”); e) Personas (externo): alusiones a estados transitorios de las personas (e.g., “nos reímos mucho”).

Se elaboró un manual de codificación para los observadores (ver Anexo 10) que incluía: a) el sistema de categorías; b) el código para cada categoría; y c) varios ejemplos. Seis observadores completaron un mínimo de 40 horas de capacitación sobre cómo codificar los datos, siguiendo las aportaciones de Anguera y Blanco (2003) y Muñoz et al. (2018). Para evaluar la fiabilidad de los

datos, cada uno de los seis observadores analizaron 100 comentarios. Se compararon dichos análisis y se midió la fiabilidad inter-observador mediante el índice kappa, que arrojó valores que variaron de .78 a .84. Además, el análisis de contenido permitió aportar pruebas estadísticas descriptivas, para identificar la distribución de frecuencias de las variables referentes a la lógica interna y la lógica externa.

IV.6. ROL DE LA INVESTIGADORA

En el presente estudio, la investigadora ha ocupado diferentes roles, en función del momento de la investigación y de las actuaciones a realizar.

En primer lugar, se realizaron tareas principalmente de gestión para contactar con los diferentes centros educativos y poder acceder a la muestra del estudio. Para ello, se mantuvieron reuniones presenciales con cinco directores y siete docentes del área de educación física pertenecientes a cinco centros educativos de la Región de Murcia, de los cuales cuatro eran de titularidad pública y uno concertada. Aunque, finalmente se anuló la intervención en uno de los centros educativos por falta de tiempo para concluir el trabajo de campo en el tiempo programado.

Del mismo modo, la investigadora realizó reuniones específicas con cada uno de los docentes que se habían comprometido en participar en la investigación. Estas reuniones tenían como objetivo principal informar, motivar y acordar la planificación de las sesiones del estudio, respetando los procesos didácticos habituales del profesorado y de los escolares. Estas sesiones habían sido previamente diseñadas por la investigadora, y junto a los docentes se solventaban posibles dudas, referentes tanto a los juegos, instrumento, estructura de las sesiones, así como disponibilidad de material, instalaciones, entre otros aspectos. En estas reuniones también se entregaron los consentimientos informados a cada uno de los docentes para hacer llegar la información a padres, madres o tutores legales de los menores y obtener su consentimiento.

Durante el trabajo de campo posterior, la investigadora solamente observaba el desarrollo de las sesiones, no intervino como docente ni formadora, sino sólo como investigadora. Previo al desarrollo de cada una de las sesiones, docente e investigadora se reunían para comentar la sesión del día y entregar los bolígrafos y los cuadernillos con el instrumento del estudio para la recogida de datos. La intervención de trabajo de campo se desarrolló en total durante nueve

meses en los cuatro centros educativos, tres de titularidad pública y uno concertada, con cinco docentes del área de educación física.

La investigadora realizó la formación de cinco de los observadores que intervinieron en el análisis de los datos cualitativos, siguiendo las recomendaciones de uno de ellos, como experto en Juegos Deportivos y Emociones, junto a las aportaciones de diferentes autores (Anguera & Blanco, 2003; Muñoz et al., 2018) para el entrenamiento de observadores.

Finalmente, se concluyó la investigación agradeciendo directamente la investigadora la participación de todos los escolares, docentes y directores, permitiéndoles, a estos dos grupos últimos que quedaron interesados, conocer los resultados cuando estuvieran publicados.

IV.7. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

Son numerosas las investigaciones sociales que se realizan sin existir un consenso ético universal, sobre todo concerniente a la protección de los derechos de los participantes (Sáez de Ocáriz, 2011). Por ello, para el presente estudio se decidió seguir las consideraciones éticas propuestas en el Informe Belmont (1979) para actividades de investigación, tal y como lo hicieron Cifo (2017), Miralles (2013) y Serna (2014) en sus estudios. Este informe considera tres principios éticos básicos: el principio de beneficencia, el principio de respeto a la dignidad humana y el principio de justicia.

En relación al principio de beneficencia, en la presente investigación se garantizaron las condiciones para que los participantes no sufrieran daño alguno y se aseguró que el riesgo de la práctica no excediera los beneficios; se mantuvo una relación entre la investigadora y los sujetos únicamente con fines establecidos hacia la investigación; y se estableció un compromiso de compartir los resultados del estudio tan pronto como fuese posible.

Además, en este estudio se aseguró el principio de respeto a la dignidad humana. Por un lado, referente al derecho de la autodeterminación, garantizando la libre decisión de los sujetos y voluntaria a participar sin sufrir represalias al respecto. Y, por otro lado, el derecho al conocimiento absoluto de la información, aunque en determinadas ocasiones se ocultase, utilizando por ejemplo un instrumento anónimo, no hubo riesgos, ni se actuó en contra de la privacidad de los participantes.

Por último, en esta investigación se garantizó el principio de justicia, asegurando un trato justo, amable, respetuoso, equitativo, sin discriminación a los

participantes y sin invadir su intimidad más allá de lo necesario. Además, no se identificaron nombre ni apellidos reales de los participantes relacionados con los resultados del estudio, para mantener mediante el anonimato una estricta confidencialidad.

V - RESULTADOS

V- RESULTADOS

V. 1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS. VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA ESCALA

V.1.1. Games and Emotions Scale for Children (GES-C)

V.1.1.1. Sesión 1: juego psicomotor sin competición

En la Tabla 4 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 1 en el juego psicomotor sin competición, siendo el valor más elevado la emoción felicidad (4.02 ± 1.35), y la de menor valor es rechazo (1.16 ± 0.565).

Tabla 4

Descriptivos de las diferentes variables observadas

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Juego psicomotor sin competición alegría	152	1	5	3.93	1.34
Juego psicomotor sin competición rechazo	152	1	5	1.16	.57
Juego psicomotor sin competición humor	152	1	5	3.42	1.53
Juego psicomotor sin competición ira	152	1	5	1.33	.88
Juego psicomotor sin competición felicidad	152	1	5	4.02	1.35
Juego psicomotor sin competición vergüenza	152	1	5	1.23	.73
Juego psicomotor sin competición miedo	152	1	5	1.17	.62
Juego psicomotor sin competición afecto	152	1	5	2.97	1.69
Juego psicomotor sin competición tristeza	152	1	5	1.31	.95
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 5 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el

no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 5

Contrastes de normalidad

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S1_PSC_afecto	1.000	5.000	.068	.344	-1.681	-4.230
S1_PSC_felicidad	1.000	5.000	-1.156	-5.816	-.040	-.101
S1_PSC_humor	1.000	5.000	-.442	-2.225	-1.298	-3.267
S1_PSC_alegría	1.000	5.000	-.972	-4.893	-.415	-1.044
S1_PSC_tristeza	1.000	5.000	3.201	16.112	8.976	22.590
S1_PSC_miedo	1.000	5.000	4.453	22.414	21.407	53.873
S1_PSC_vergüenza	1.000	5.000	3.779	19.023	14.568	36.663
S1_PSC_ira	1.000	5.000	3.122	15.714	9.309	23.428
S1_PSC_rechazo	1.000	5.000	4.440	22.350	21.625	54.422
Multivariate					122.777	53.787

Nota. S1= Sesión 1; PSC = Juego Psicomotor Sin Competición.

Tal como se observa en la Tabla 6, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI y GFI, no siendo así en TLI y RMSEA. La Figura 6 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 6

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego psicomotor sin competición

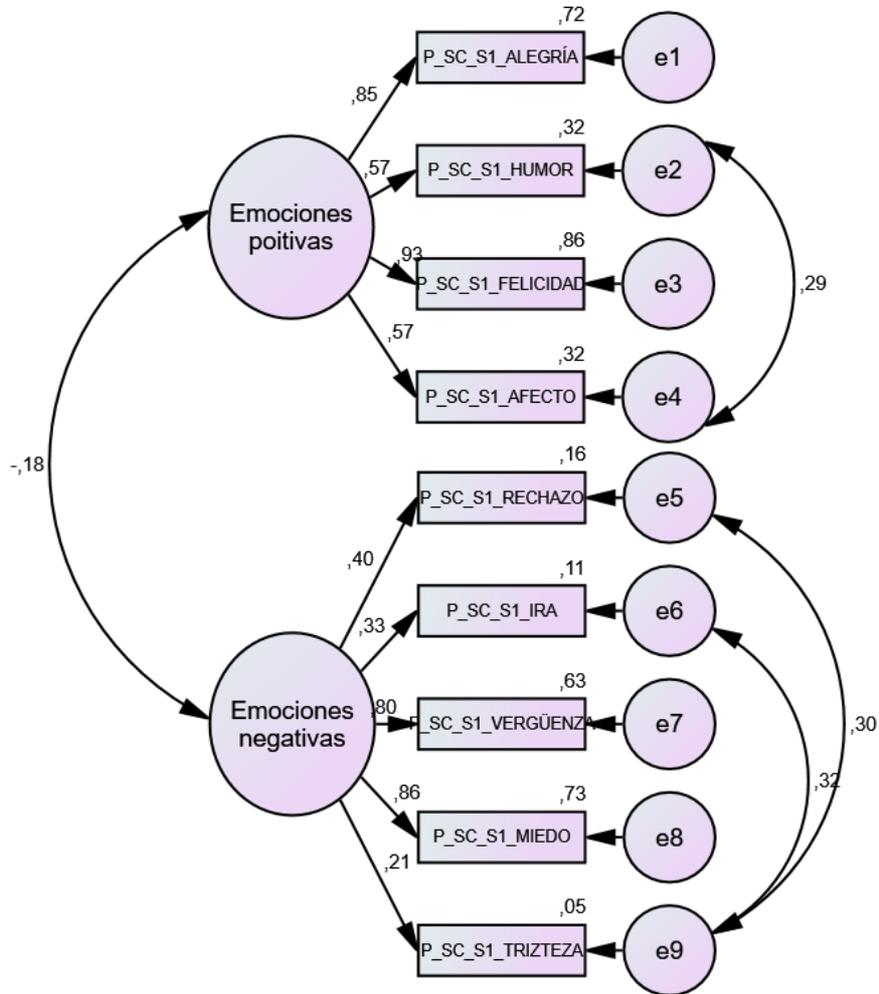
Juego	CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA	
S1PSC	SR	4.417	26	114.846***	0.813	0.850	0.741	0.150 (0.123 – 0.179)
	CR	2.929	23	67.363***	0.907	0.913	0.854	0.113 (0.082 – 0.145)

Nota. S1PSC = Sesión 1 Juego Psicomotor Sin Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 6

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego psicomotor sin competición (modelo reespecificado)



V.1.1.2. Sesión 1: juego psicomotor con competición

En la Tabla 7 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 1 en el juego psicomotor con competición, siendo el valor más elevado la emoción alegría (3.94±1.434), y la de menor valor es miedo (1.15±0.595).

Tabla 7

Descriptivos de las diferentes variables observadas

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Juego psicomotor con competición alegría	152	1	5	3.94	1.43
Juego psicomotor con competición rechazo	152	1	5	1.20	.67
Juego psicomotor con competición humor	152	1	5	3.45	1.63
Juego psicomotor con competición ira	152	1	5	1.42	1.04
Juego psicomotor con competición felicidad	152	1	5	3.93	1.42
Juego psicomotor con competición vergüenza	152	1	5	1.41	1.06
Juego psicomotor con competición miedo	152	1	5	1.15	.60
Juego psicomotor con competición afecto	152	1	5	3.06	1.76
Juego psicomotor con competición tristeza	152	1	5	1.38	.98
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 8 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 8

Contrastes de normalidad

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S1_PCC_afecto	1.000	5.000	-.061	-.307	-1.767	-4.447
S1_PCC_felicidad	1.000	5.000	-1.001	-5.040	-.453	-1.140
S1_PCC_humor	1.000	5.000	-.450	-2.264	-1.432	-3.604
S1_PCC_alegría	1.000	5.000	-1.032	-5.193	-.420	-1.057
S1_PCC_tristeza	1.000	5.000	2.873	14.462	7.363	18.530
S1_PCC_miedo	1.000	5.000	4.855	24.435	25.244	63.530
S1_PCC_vergüenza	1.000	5.000	2.692	13.547	5.993	15.083
S1_PCC_ira	1.000	5.000	2.681	13.492	6.087	15.318
S1_PCC_rechazo	1.000	5.000	3.961	19.935	16.604	41.786
Multivariate					104.543	45.799

Nota. S1= Sesión 1; PCC = Juego Psicomotor Con Competición.

Tal como se observa en la Tabla 9, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI, TLI y RMSEA. La Figura 7 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 9

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego psicomotor con competición

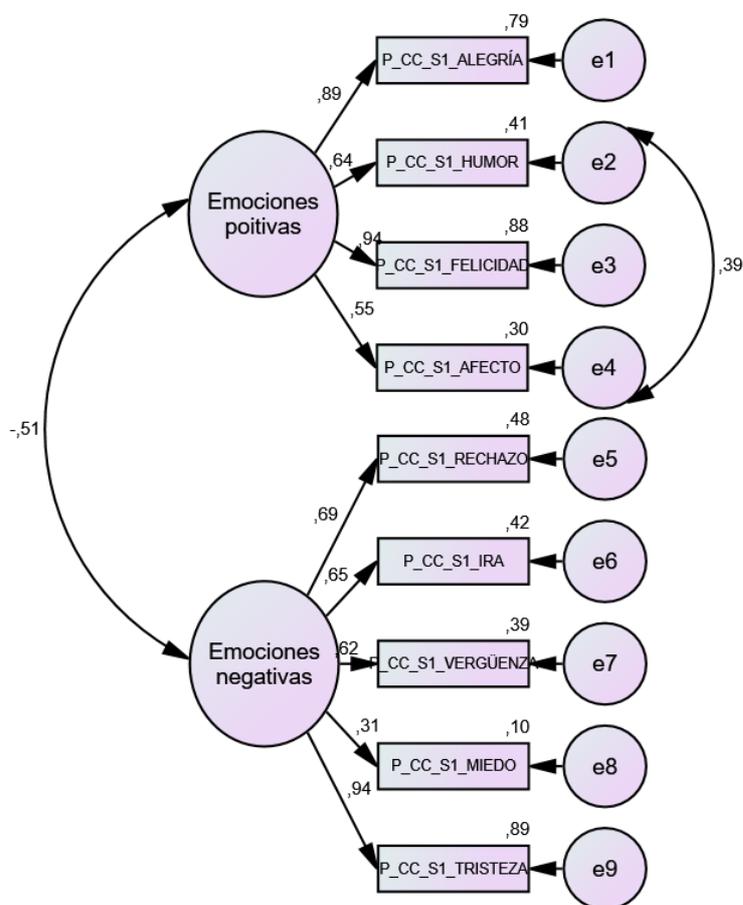
Juego		CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
S1PCC	SR	2.173	26	56.509***	0.949	0.921	0.929	0.088 (0.057 – 0.120)
	CR	2.929	25	33.685 (p=.115)	0.985	0.950	0.979	0.048 (0.000 – 0.086)

Nota. S1PCC = Sesión 1 Juego Psicomotor Con Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 7

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego psicomotor con competición (modelo reespecificado)



V.1.1.3. Sesión 2: juego de cooperación sin competición

En la Tabla 10 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 2 en el juego de cooperación sin competición, siendo el valor más elevado la felicidad (4.20 ± 1.236), y la de menor valor es miedo (1.05 ± 0.252).

Tabla 10

Descriptivos de las diferentes variables observadas

	N	Mín.	Máy.	M	DT
Juego de cooperación sin competición alegría	152	1	5	4.19	1.20
Juego de cooperación sin competición rechazo	152	1	5	1.20	.67
Juego de cooperación sin competición humor	152	1	5	3.59	1.53
Juego de cooperación sin competición ira	152	1	5	1.20	.74
Juego de cooperación sin competición felicidad	152	1	5	4.20	1.24
Juego de cooperación sin competición vergüenza	152	1	5	1.08	.41
Juego de cooperación sin competición miedo	152	1	3	1.05	.25
Juego de cooperación sin competición afecto	152	1	5	3.14	1.70
Juego de cooperación sin competición tristeza	152	1	5	1.18	.71
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 11 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 11*Contrastes de normalidad*

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S2_CSC_afecto	1.000	5.000	-.121	-.611	-1.676	-4.218
S2_CSC_felicidad	1.000	5.000	-1.427	-7.181	.822	2.068
S2_CSC_humor	1.000	5.000	-.566	-2.849	-1.197	-3.012
S2_CSC_alegría	1.000	5.000	-1.448	-7.286	1.090	2.743
S2_CSC_tristeza	1.000	5.000	4.440	22.348	19.741	49.682
S2_CSC_miedo	1.000	3.000	5.184	26.091	28.831	72.557
S2_CSC_vergüenza	1.000	5.000	7.078	35.626	58.592	147.453
S2_CSC_ira	1.000	5.000	3.987	20.069	15.451	38.884
S2_CSC_rechazo	1.000	5.000	4.232	21.303	19.551	49.203
Multivariate						

Nota. S2 = Sesión 2; CSC = Juego de Cooperación Sin Competición.

Tal como se observa en la Tabla 12, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI y TLI, donde RMSEA desprende un valor fuera de lo establecido dentro de su IC. La Figura 8 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 12*La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de cooperación sin competición*

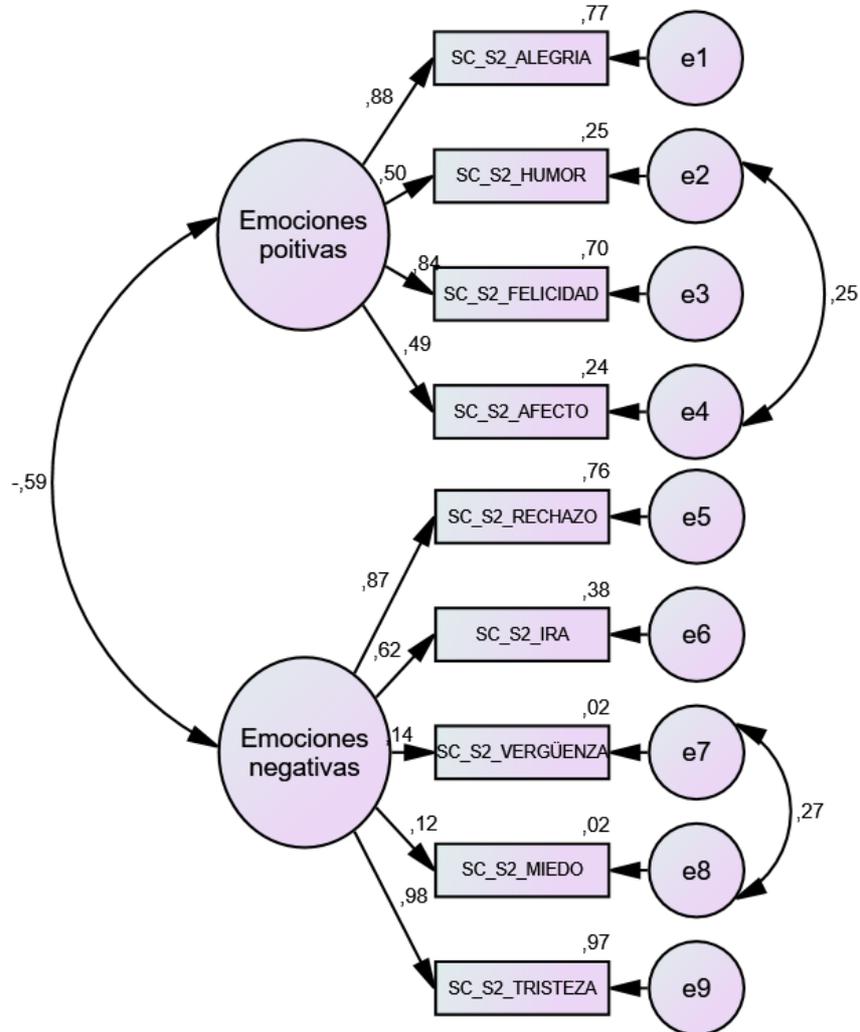
Juego	CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA	
S2CSC	SR	2.604	26	67.697***	0.924	0.907	0.895	0.103 (0.073 – 0.133)
	CR	1.967	24	47.211**	0.958	0.933	0.937	0.080 (0.045 – 0.114)

Nota. S2CSC = Sesión 2 Juego de Cooperación Sin Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 8

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de cooperación sin competición (modelo reespecificado)



V.1.1.4. Sesión 2: juego de cooperación con competición

En la Tabla 13 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 2 en el juego de cooperación con competición, siendo el valor más elevado la alegría (4.18 ± 1.304), y la de menor valor es vergüenza (1.08 ± 0.423).

Tabla 13*Descriptivos de las diferentes variables observadas*

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Juego de cooperación con competición alegría	152	1	5	4.18	1.30
Juego de cooperación con competición rechazo	152	1	5	1.18	.67
Juego de cooperación con competición humor	152	1	5	3.45	1.64
Juego de cooperación con competición ira	152	1	5	1.32	.94
Juego de cooperación con competición felicidad	152	1	5	4.03	1.42
Juego de cooperación con competición vergüenza	152	1	5	1.08	.42
Sesión 2 juego de cooperación con competición miedo	152	1	5	1.09	.41
Sesión 2 juego de cooperación con competición afecto	152	1	5	3.00	1.72
Sesión 2 juego de cooperación con competición tristeza	152	1	5	1.22	.74
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 14 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 14*Contrastes de normalidad*

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S2_CCC_afecto	1.000	5.000	.023	.118	-1.706	-4.295
S2_CCC_felicidad	1.000	5.000	-1.170	-5.889	-.158	-.397
S2_CCC_humor	1.000	5.000	-.412	-2.076	-1.480	-3.725
S2_CCC_alegría	1.000	5.000	-1.404	-7.069	.574	1.444
S2_CCC_tristeza	1.000	5.000	4.132	20.800	17.291	43.515
S2_CCC_miedo	1.000	5.000	6.764	34.043	54.411	136.930
S2_CCC_vergüenza	1.000	5.000	6.792	34.187	52.351	131.748
S2_CCC_ira	1.000	5.000	3.168	15.947	9.018	22.694
S2_CCC_rechazo	1.000	5.000	4.242	21.351	17.985	45.262
Multivariate					198.381	86.908

Nota. S2= Sesión 2; CCC = Juego de Cooperación Con Competición.

Tal como se observa en la Tabla 15, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI, TLI y RMSEA. La Figura 9 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 15

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de cooperación con competición

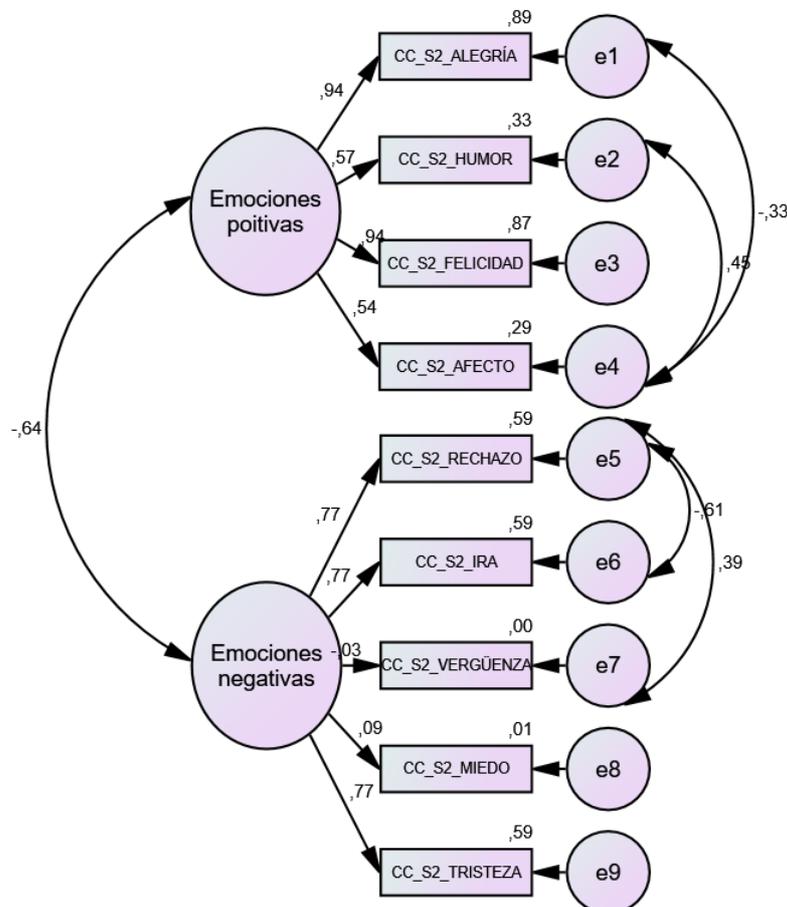
Juego		CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
S2CCC	SR	4.254	26	110.597***	0.854	0.869	0.798	0.147 (0.119 - 0.176)
	CR	1.509	22	33.204 (p=0.059)	0.981	0.954	0.968	0.058 (0.000 - 0.096)

Nota. S2CCC = Sesión 2 Juego de Cooperación Con Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 9

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de cooperación con competición (modelo reespecificado)



V.1.1.5. Sesión 3: juego de oposición sin competición

En la Tabla 16 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 3 en el juego de oposición sin competición, siendo el valor más elevado la alegría (4.13 ± 1.290), y la de menor valor es miedo (1.06 ± 0.350).

Tabla 16

Descriptivos de las diferentes variables observadas

	N	Mín.	Máx.	M	DT.
Juego de oposición sin competición alegría	152	1	5	4.13	1.29
Juego de oposición sin competición rechazo	152	1	5	1.08	.41
Juego de oposición sin competición humor	152	1	5	3.52	1.60
Juego de oposición sin competición ira	152	1	5	1.22	.78
Juego de oposición sin competición felicidad	152	1	5	3.98	1.41
Juego de oposición juego sin competición vergüenza	152	1	5	1.20	.63
Juego de oposición sin competición miedo	152	1	4	1.06	.35
Juego de oposición sin competición afecto	152	1	5	3.11	1.74
Juego de oposición sin competición tristeza	152	1	5	1.16	.60
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 17 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 17

Contrastes de normalidad

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S3_OSC_afecto	1.000	5.000	-.097	-.487	-1.733	-4.361
S3_OSC_felicidad	1.000	5.000	-1.081	-5.442	-.308	-.776
S3_OSC_humor	1.000	5.000	-.582	-2.928	-1.254	-3.155
S3_OSC_alegría	1.000	5.000	-1.304	-6.564	.420	1.057
S3_OSC_tristeza	1.000	5.000	4.646	23.384	23.496	59.130
S3_OSC_miedo	1.000	4.000	6.476	32.597	43.681	109.929
S3_OSC_vergüenza	1.000	5.000	3.563	17.932	13.356	33.611
S3_OSC_ira	1.000	5.000	4.057	20.422	16.053	40.400
S3_OSC_rechazo	1.000	5.000	7.078	35.626	58.592	147.453
Multivariate					179.290	78.545

Nota. S3 = Sesión 3; OSC = Juego de Oposición Sin Competición.

Tal como se observa en la Tabla 18, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI, TLI y RMSEA. La Figura 10 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 18

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de oposición sin competición

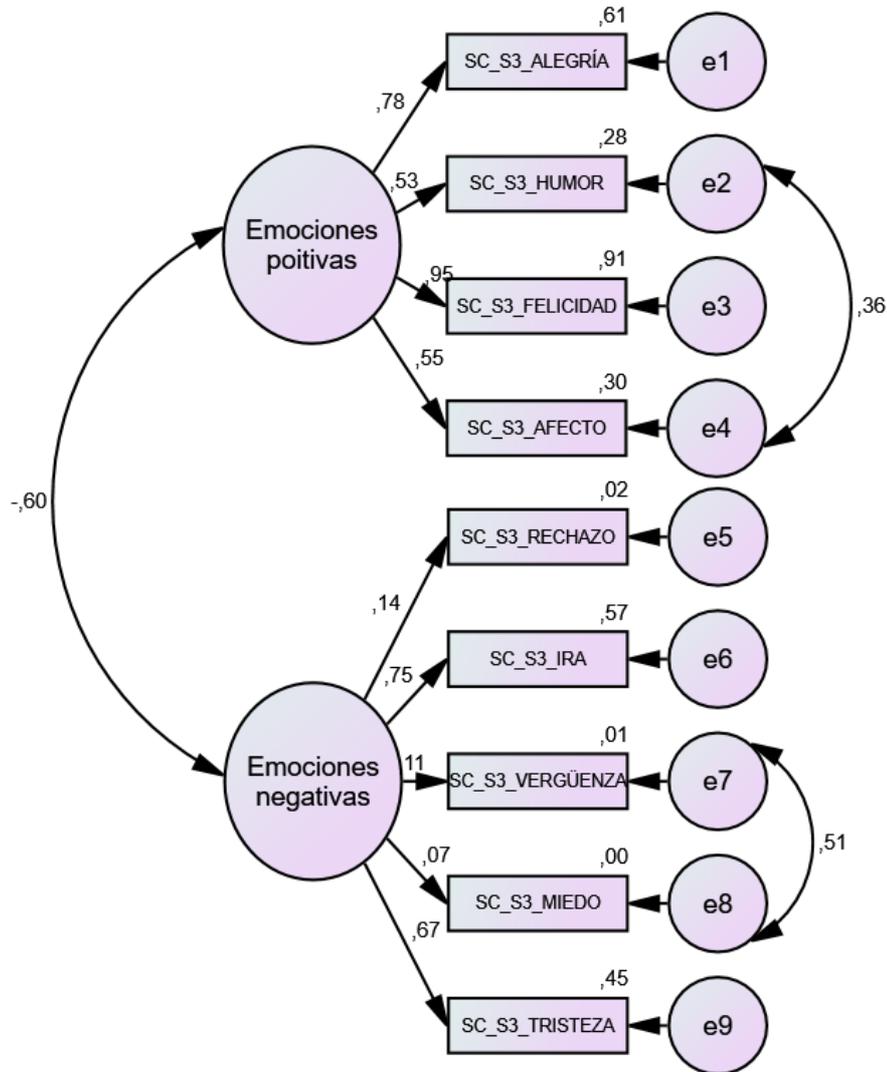
Juego	CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
SR	3.643	26	94.719***	0.813	0.885	0.741	0.132 (0.104 – 0.161)
S3OSC							
CR	1.283	24	30.782 (p=0.160)	0.982	0.958	0.972	0.043 (0.000 – 0.083)

Nota. S3OSC = Sesión 3 Juego de Oposición Sin Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 10

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de oposición sin competición (modelo reespecificado)



V.1.1.6. Sesión 3: juego de oposición con competición

En la Tabla 19 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 3 en el juego de oposición con competición, siendo el valor más elevado la alegría (4.13 ± 1.329), y la de menor valor es rechazo (1.10 ± 0.378).

Tabla 19*Descriptivos de las diferentes variables observadas*

	N	Mín.	Máy.	M	DT
Juego de oposición con competición alegría	152	1	5	4.13	1.33
Juego de oposición con competición rechazo	152	1	3	1.10	.38
Juego de oposición con competición humor	152	1	5	3.54	1.60
Juego de oposición con competición ira	152	1	5	1.16	.67
Juego de oposición con competición felicidad	152	1	5	4.16	1.28
Juego de oposición con competición vergüenza	152	1	5	1.11	.54
Juego de oposición con competición miedo	152	1	5	1.12	.59
Juego de oposición con competición afecto	152	1	5	3.24	1.66
Juego de oposición con competición tristeza	152	1	5	1.16	.74
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 20 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 20*Contrastes de normalidad*

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S3_OCC_afecto	1.000	5.000	-.206	-1.035	-1.618	-4.072
S3_OCC_felicidad	1.000	5.000	-1.370	-6.894	.621	1.563
S3_OCC_humor	1.000	5.000	-.541	-2.721	-1.316	-3.313
S3_OCC_alegría	1.000	5.000	-1.352	-6.803	.495	1.246
S3_OCC_tristeza	1.000	5.000	4.728	23.799	21.226	53.418
S3_OCC_miedo	1.000	5.000	5.324	26.798	28.706	72.243
S3_OCC_vergüenza	1.000	5.000	5.844	29.412	35.711	89.871
S3_OCC_ira	1.000	5.000	4.663	23.472	21.669	54.533
S3_OCC_rechazo	1.000	3.000	4.012	20.191	15.678	39.455
Multivariate					204.920	89.773

Nota. S3 = Sesión 3; OCC = Juego de Oposición Con Competición.

Tal como se observa en la Tabla 21, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI, TLI y RMSEA. La Figura 11 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 21

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de oposición con competición.

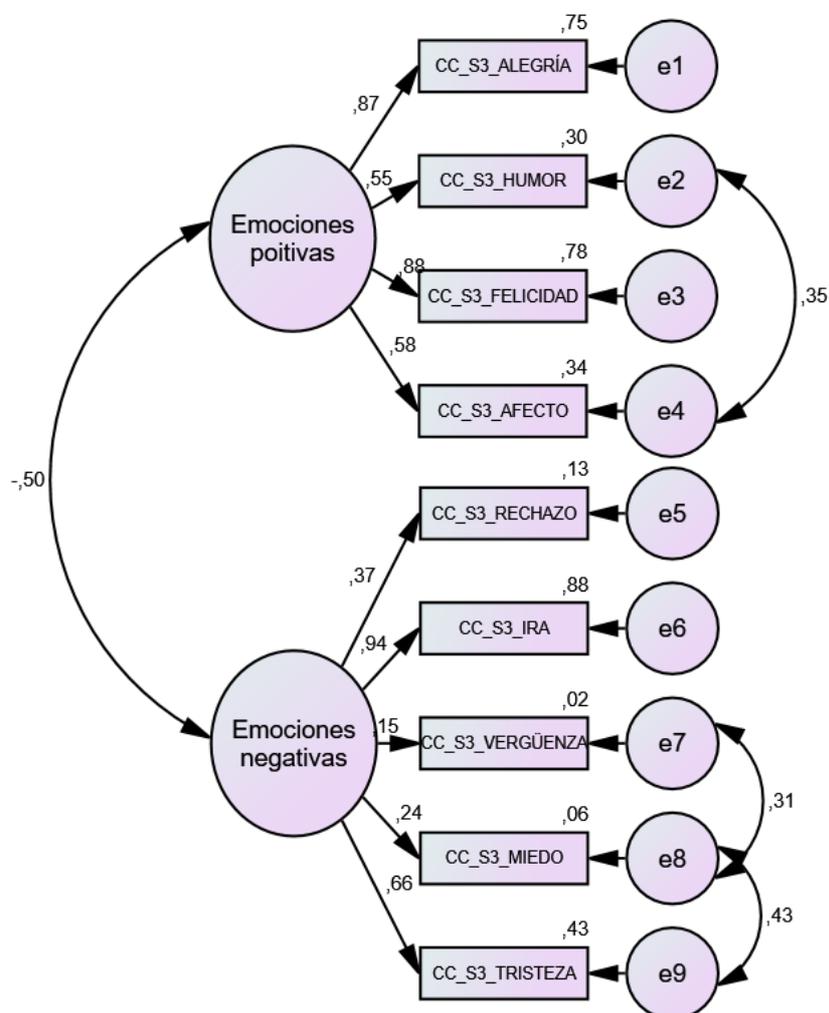
Juego		CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
S3OCC	SR	3.162	26	82.207***	0.871	0.899	0.822	0.120 (0.091 – 0.149)
	CR	1.272	23	29.252 (p=0.172)	0.986	0.960	0.978	0.042 (0.000 – 0.084)

Nota. S3OCC = Sesión 3 Juego de Oposición Con Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 11

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de oposición con competición (modelo reespecificado)



V.1.1.7. Sesión 4: juego de cooperación con oposición sin competición

En la Tabla 22 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 4 en el juego de cooperación con oposición sin competición, siendo el valor más elevado la alegría (4.32 ± 1.176), y las de menor valor son miedo (1.09 ± 0.474) y vergüenza (1.09 ± 0.414).

Tabla 22

Descriptivos de las diferentes variables observadas

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Juego de cooperación oposición sin competición alegría	152	1	5	4.32	1.18
Juego de cooperación oposición sin competición rechazo	152	1	5	1.16	.62
Juego de cooperación oposición sin competición humor	152	1	5	3.68	1.49
Juego de cooperación oposición sin competición ira	152	1	5	1.11	.48
Juego de cooperación oposición sin competición felicidad	152	1	5	4.22	1.27
Juego de cooperación oposición sin competición vergüenza	152	1	5	1.09	.41
Juego de cooperación oposición sin competición miedo	152	1	5	1.09	.47
Juego de cooperación oposición sin competición afecto	152	1	5	3.09	1.70
Juego de cooperación oposición sin competición tristeza	152	1	3	1.11	.35
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 23 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 23*Contrastes de normalidad*

Variable	Min	Max	Skew	C.r.	Kurtosis	C.r.
S4_COSC_afecto	1.000	5.000	-.028	-.143	-1.710	-4.302
S4_COSC_felicidad	1.000	5.000	-1.462	-7.356	.798	2.009
S4_COSC_humor	1.000	5.000	-.692	-3.484	-.997	-2.509
S4_COSC_alegría	1.000	5.000	-1.637	-8.237	1.487	3.743
S4_COSC_tristeza	1.000	3.000	3.466	17.447	12.172	30.631
S4_COSC_miedo	1.000	5.000	6.263	31.521	41.369	104.110
S4_COSC_vergüenza	1.000	5.000	6.764	34.043	54.411	136.930
S4_COSC_irea	1.000	5.000	5.633	28.353	35.970	90.521
S4_COSC_rechazo	1.000	5.000	4.127	20.772	17.067	42.950
Multivariate					227.166	99.518

Nota. S4 = Sesión 4; COSC = Juego de Cooperación Oposición Sin Competición.

Tal como se observa en la Tabla 24, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI, TLI y RMSEA. La Figura 12 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 24*La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de colaboración con oposición sin competición*

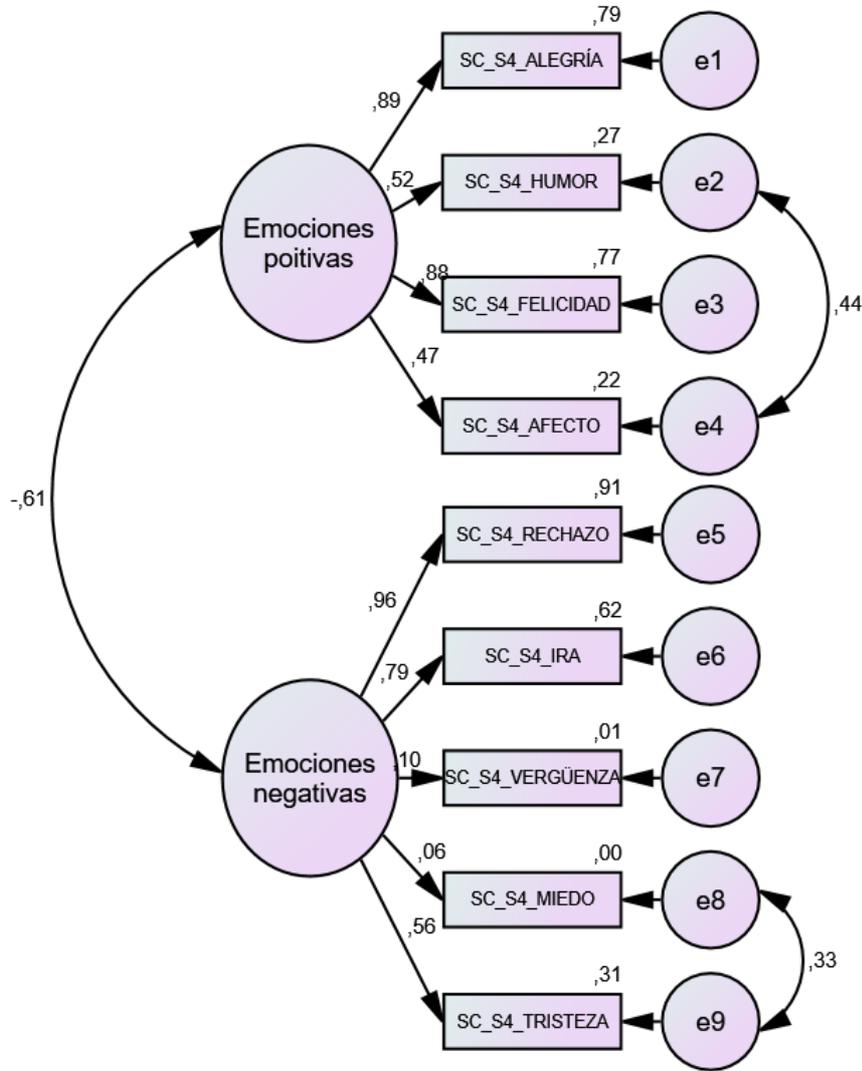
Juego	CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
SR	2.921	26	75.957***	0.899	0.899	0.860	0.113 (0.084 - 0.143)
S4COSC CR	1.228	24	29.463 (p=0.203)	0.989	0.957	0.983	0.039 (0.000 - 0.080)

Nota. S4COSC = Sesión 4 Juego de Cooperación Oposición Sin Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 12

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de cooperación con oposición sin competición (modelo reespecificado)



V.1.1.8. Sesión 4: juego de cooperación con oposición con competición

En la Tabla 25 se presentan los datos descriptivos de las variables observadas en la Sesión 4 en el juego de cooperación con oposición con competición, siendo el valor más elevado la alegría (4.14±1.419), y las de menor valor es miedo (1.09±0.445).

Tabla 25*Descriptivos de las diferentes variables observadas*

	N	Mín.	Máx.	M	DT
Juego de cooperación oposición con competición alegría	152	1	5	4.14	1.42
Juego de cooperación oposición con competición rechazo	152	1	5	1.20	.71
Juego de cooperación oposición con competición humor	152	1	5	3.66	1.60
Juego de cooperación oposición con competición ira	152	1	5	1.26	.84
Juego de cooperación oposición con competición felicidad	152	1	5	4.11	1.39
Juego de cooperación oposición con competición vergüenza	152	1	5	1.09	.45
Juego de cooperación oposición con competición miedo	152	1	5	1.11	.52
Juego de cooperación oposición con competición afecto	152	1	5	3.14	1.75
Juego de cooperación oposición con competición tristeza	152	1	5	1.15	.54
N válido (según lista)	152				

En la Tabla 26 se pueden observar los resultados de los contrastes de normalidad univariante (asimetría y curtosis) y multivariante (curtosis multivariante). Al respecto, y atendiendo a que el valor absoluto de c.r. no debe ser > 1.96 para que se acepten las diferentes hipótesis (asimetría y curtosis univariante y curtosis multivariante), señalar que la mayoría de las variables se hallan por encima de 1.96 tanto en la asimetría como en la curtosis univariante, ocurriendo igualmente en la curtosis multivariante (normalidad multivariante), lo que indica que no se cumple el supuesto de normalidad multivariante. Por ello (el no cumplimiento de la normalidad multivariante), y debido a que la muestra del presente trabajo no es elevada, para la estimación de parámetros se ha procedido al método de máxima verosimilitud (ML) con la aplicación de bootstrap.

Tabla 26*Contrastes de normalidad*

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
S4_COCC_afecto	1.000	5.000	-.140	-.706	-1.726	-4.345
S4_COCC_felicidad	1.000	5.000	-1.243	-6.258	-.002	-.006
S4_COCC_humor	1.000	5.000	-.678	-3.414	-1.199	-3.017
S4_COCC_alegría	1.000	5.000	-1.319	-6.640	.152	.383
S4_COCC_tristeza	1.000	5.000	4.239	21.337	20.530	51.666
S4_COCC_miedo	1.000	5.000	6.217	31.293	41.603	104.698
S4_COCC_vergüenza	1.000	5.000	6.733	33.889	49.944	125.690
S4_COCC_ira	1.000	5.000	3.656	18.401	12.802	32.219
S4_COCC_rechazo	1.000	5.000	3.871	19.482	14.674	36.928
Multivariate					211.132	92.494

Nota. S4= Sesión 4; COCC = Juego de Cooperación oposición Con Competición.

Tal como se observa en la Tabla 27, y tras las reespecificaciones pertinentes, se logra mejor el ajuste (estar dentro de los valores aceptables) en CFI, GFI y TLI, donde RMSEA desprende un valor no adecuado en su IC. La Figura 13 aporta la información de las estimaciones estandarizadas, correspondiente al modelo tras la reespecificación.

Tabla 27

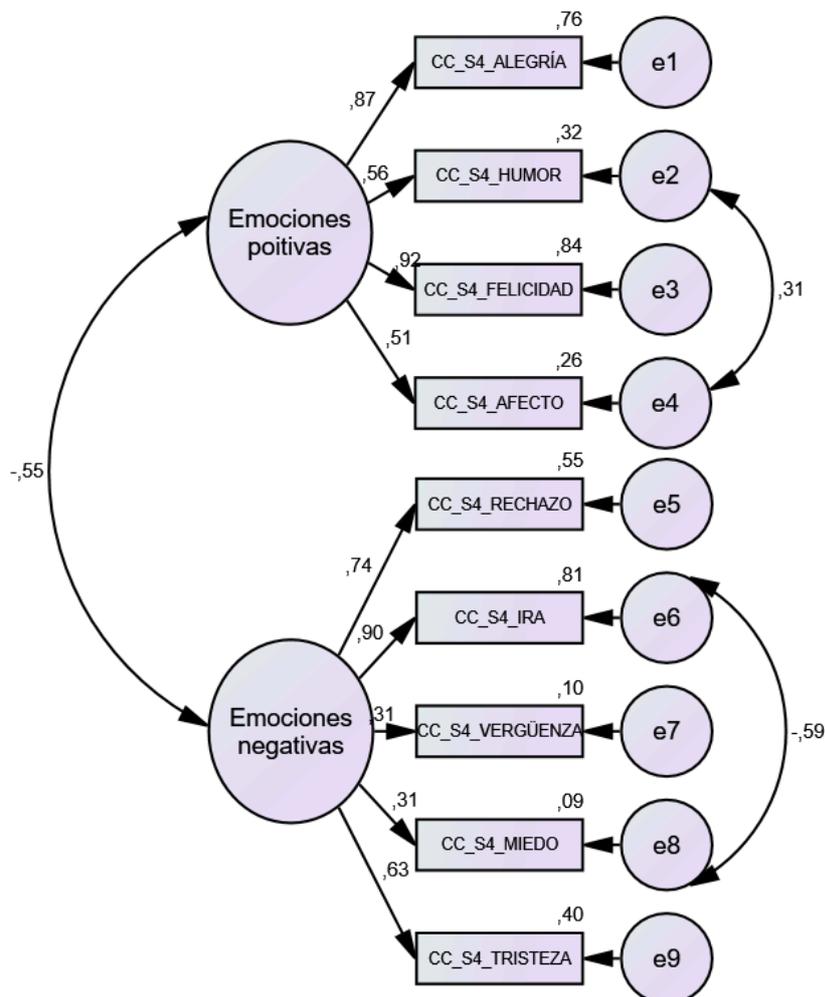
La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en juego de cooperación con oposición con competición

Juego		CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA
S4COOCC	SR	2.902	26	75.460***	0.899	0.900	0.861	0.112 (0.083 – 0.142)
	CR	1.830	24	43.919**	0.959	0.943	0.939	0.074 (0.038 – 0.108)

Nota. S4COOCC = Sesión 4 Juego de Cooperación Oposición Con Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Figura 13

Modelo ofrecido a través del AFC para el juego de colaboración con oposición con competición (modelo reespecificado)



V.1.1.9. Resumen de los resultados relativos a las reespecificaciones realizadas en la escala GES-C.

En la Tabla 28, se muestra una recopilación de todos los valores obtenidos relativos a los índices de ajuste en los análisis confirmatorios realizados, atendiendo a los juegos de los cuatro dominios de acción motriz con competición y sin competición.

En relación con la Sesión 1 (juegos psicomotores con y sin competición), tras acometer las reespecificaciones los juegos sin competición mostraron mejores ajustes en los índices CFI (.907) y GFI (.913), no siendo así en TLI (.854) y RMSEA (.113). Sin embargo, en los juegos con competición tras las reespecificaciones se lograron mejores ajustes en todos los índices CFI (.985), GFI (.95), TLI (.979) y RMSEA (.048).

En cuanto a la Sesión 2 (juegos de cooperación con y sin competición), tras acometer las reespecificaciones los juegos sin competición mostraron mejores ajustes en los índices CFI (.958), GFI (.933) y TLI (.937), no siendo así en RMSEA (.08). Sin embargo, en los juegos con competición tras las reespecificaciones se lograron mejores ajustes en todos los índices CFI (.981), GFI (.954), TLI (.968) y RMSEA (.058).

En la Sesión 3 (juegos de oposición con y sin competición), tras acometer las reespecificaciones los juegos sin competición mostraron mejores ajustes en todos los índices CFI (.982), GFI (.958), TLI (.972) y RMSEA (.043). Del mismo modo, en los juegos con competición tras las reespecificaciones se lograron mejores ajustes en todos los índices CFI (.986), GFI (.96), TLI (.978) y RMSEA (.042).

En cambio, en la Sesión 4 (juegos de cooperación con oposición sin y con competición), tras acometer las reespecificaciones los juegos sin competición mostraron mejores ajustes en todos los índices CFI (.989), GFI (.957), TLI (.983) y RMSEA (.039); mientras que en los juegos con competición tras las reespecificaciones se lograron mejores ajustes en los índices CFI (.959), GFI (.943) y TLI (.939), no siendo así en RMSEA (.074).

Tabla 28

La bondad de los índices de ajuste para los análisis confirmatorios realizados en todos los juegos, sin o con competición

Juego	Resultado	CMIN/DF	DF	χ^2	CFI	GFI	TLI	RMSEA	
Psicomotor	SC	SR	4.417	26	114.846***	0.813	0.850	0.741	0.150 (0.123 – 0.179)
		CR	2.929	23	67.363***	0.907	0.913	0.854	0.113 (0.082 – 0.145)
	CC	SR	2.173	26	56.509***	0.949	0.921	0.929	0.088 (0.057 – 0.120)
		CR	2.929	25	33.685 (p=0.115)	0.985	0.950	0.979	0.048 (0.000 – 0.086)
Cooperación	SC	SR	2.604	26	67.697***	0.924	0.907	0.895	0.103 (0.073 – 0.133)
		CR	1.967	24	47.211**	0.958	0.933	0.937	0.080 (0.045 – 0.114)
	CC	SR	4.254	26	110.597***	0.854	0.869	0.798	0.147 (0.119 – 0.176)
		CR	1.509	22	33.204 (p=0.059)	0.981	0.954	0.968	0.058 (0.000 – 0.096)
Oposición	SC	SR	3.643	26	94.719***	0.813	0.885	0.741	0.132 (0.104 – 0.161)
		CR	1.283	24	30.782 (p=0.160)	0.982	0.958	0.972	0.043 (0.000 – 0.083)
	CC	SR	3.162	26	82.207***	0.871	0.899	0.822	0.120 (0.091 – 0.149)
		CR	1.272	23	29.252 (p=0.172)	0.986	0.960	0.978	0.042 (0.000 – 0.084)
Cooperación con oposición	SC	SR	2.921	26	75.957***	0.899	0.899	0.860	0.113 (0.084 – 0.143)
		CR	1.228	24	29.463 (p=0.203)	0.989	0.957	0.983	0.039 (0.000 – 0.080)
	CC	SR	2.902	26	75.460***	0.899	0.900	0.861	0.112 (0.083 – 0.142)
		CR	1.830	24	43.919**	0.959	0.943	0.939	0.074 (0.038 – 0.108)

Nota. SC = Sin Competición; CC = Con Competición; SR = Sin Reespecificación; CR = Con Reespecificación.

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

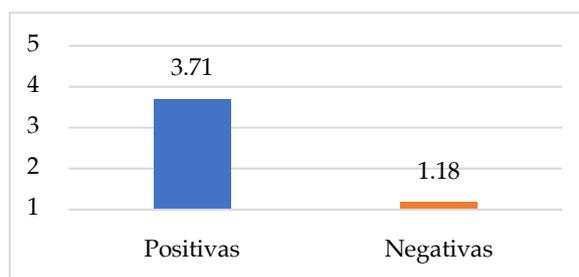
V. 2. JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS E INTENSIDAD EMOCIONAL VIVENCIADA.

Atendiendo a los objetivos que se han planteado en la presente investigación, se describen los resultados obtenidos mediante estadísticos descriptivos e inferenciales.

En la Figura 14, en función del tipo de emoción se apreciaron diferencias significativas ($p < .001$). Las emociones positivas ($M = 3.71$; $DT = 0.89$; $p < .001$) puntuaron valores significativamente más intensos que las negativas ($M = 1.18$; $DT = 0.25$; $p < .001$). Con estos resultados es evidente que los juegos motores y deportivos, independientemente del dominio de acción motriz, son recursos óptimos para propiciar el bienestar emocional en escolares, ya que de forma general favorecen la vivencia emocional positiva.

Figura 14

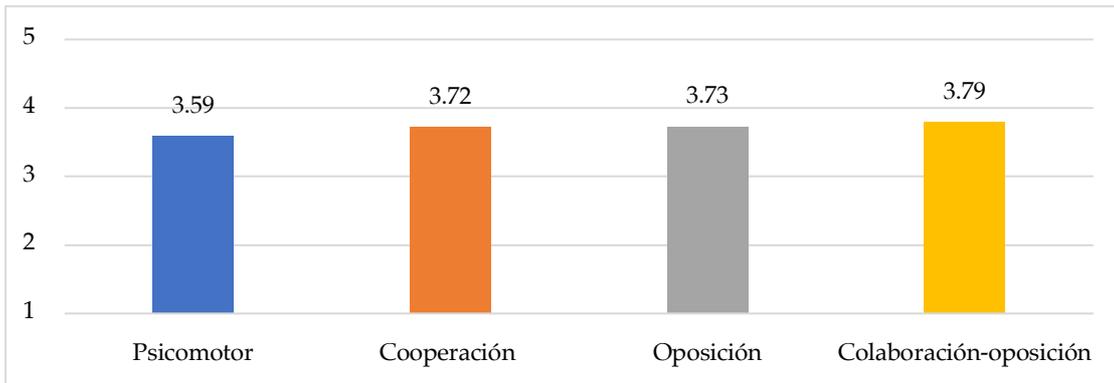
Intensidad emocional en relación con el tipo de emoción



Con respecto a los dominios de acción motriz de los juegos, no se obtuvieron diferencias significativas en las emociones positivas ($p > .05$). Al participar en juegos de diferente dominio de acción motriz la vivencia emocional positiva fue similar en todos ellos (ver Figura 15). Se registraron valores emocionales más altos en los juegos de colaboración-oposición ($M = 3.79$; $DT = 1.06$), seguidos de los juegos de oposición ($M = 3.73$; $DT = 1.04$), los juegos de cooperación ($M = 3.72$; $DT = 1.07$) y, finalmente, los juegos psicomotores ($M = 3.59$; $DT = 1.13$).

Figura 15

Intensidad de las emociones positivas en relación a los dominios de acción motriz



En cambio, sí existieron diferencias significativas, según los estadísticos Traza de Pillai, Lambda de Wilks, Traza de Hotelling y Raíz mayor de Roy, en las emociones negativas ($p = .011$) al participar en juegos de diferentes dominios de acción motriz (ver Figura 16). Al analizar la comparación por pares entre dominios en un post-hoc mediante Bonferroni (ver Tabla 29), se registraron valores significativos más intensos en los juegos psicomotores ($M = 1.28$; $DT = 0.51$; $p = .006$) frente a los juegos de oposición ($M = 1.14$; $DT = 0.29$; $p = .006$), y los juegos de colaboración-oposición ($M = 1.14$; $DT = 0.30$; $p = .012$). Sin embargo, con los juegos de cooperación ($M = 1.16$; $DT = 0.36$) no se hallaron diferencias significativas ($p = .051$).

Figura 16

Intensidad de las emociones negativas en relación a los dominios de acción motriz

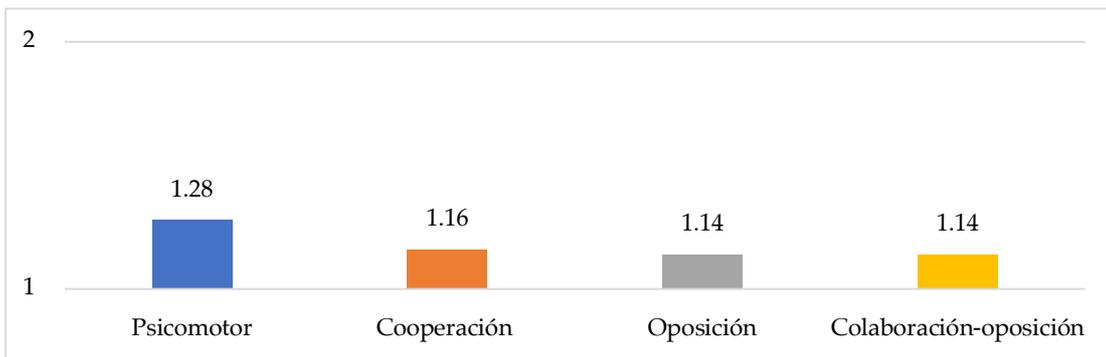


Tabla 29

Comparación por pares de la intensidad de las emociones negativas y los dominios de acción motriz

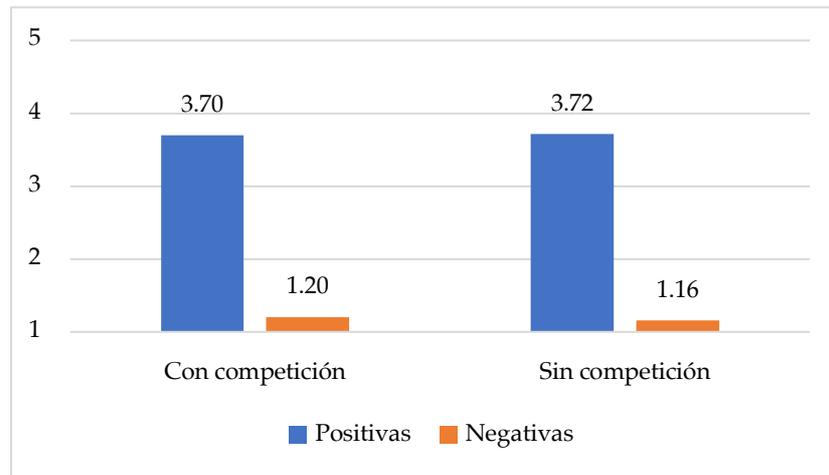
(I)Emociones negativas * Dominios	(J)Emociones negativas * Dominios	Diferencia de medias (I-J)	Error típ.	Sig.	Intervalo de confianza al 95 % para la diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
Psicomotor	Cooperación	.116	.044	.051	.000	.233
	Oposición	.140*	.042	.006	.028	.252
	Colaboración-oposición	.141*	.045	.012	.022	.260
Cooperación	Psicomotor	-.116	.044	.051	-.233	.000
	Oposición	.024	.028	1.000	-.052	.099
	Colaboración-oposición	.024	.030	1.000	-.056	.104
Oposición	Psicomotor	-.140*	.042	.006	-.252	-.028
	Cooperación	-.024	.028	1.000	-.099	.052
	Colaboración-oposición	.001	.024	1.000	-.064	.065
Colaboración-oposición	Psicomotor	-.141*	.045	.012	-.260	-.022
	Cooperación	-.024	.030	1.000	-.104	.056
	Oposición	-.001	.024	1.000	-.065	.064

V.2.1. Sin o con competición x emociones

Con respecto a la presencia o ausencia de competición en los juegos motores y deportivos no se obtuvieron diferencias significativas ($p > .05$). En los juegos sin competición se registraron valores emocionales positivos más altos ($M = 3.72$; $DT = 0.92$; $p = .618$) frente a los juegos donde se competía ($M = 3.70$; $DT = 0.95$; $p = .618$). En cambio, los valores más elevados en las emociones negativas se registraron al competir ($M = 1.20$; $DT = 0.31$; $p = .053$), frente al no competir ($M = 1.16$; $DT = 0.24$; $p = .053$) (ver Figura 17).

Figura 17

Intensidad emocional según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el tipo de emoción

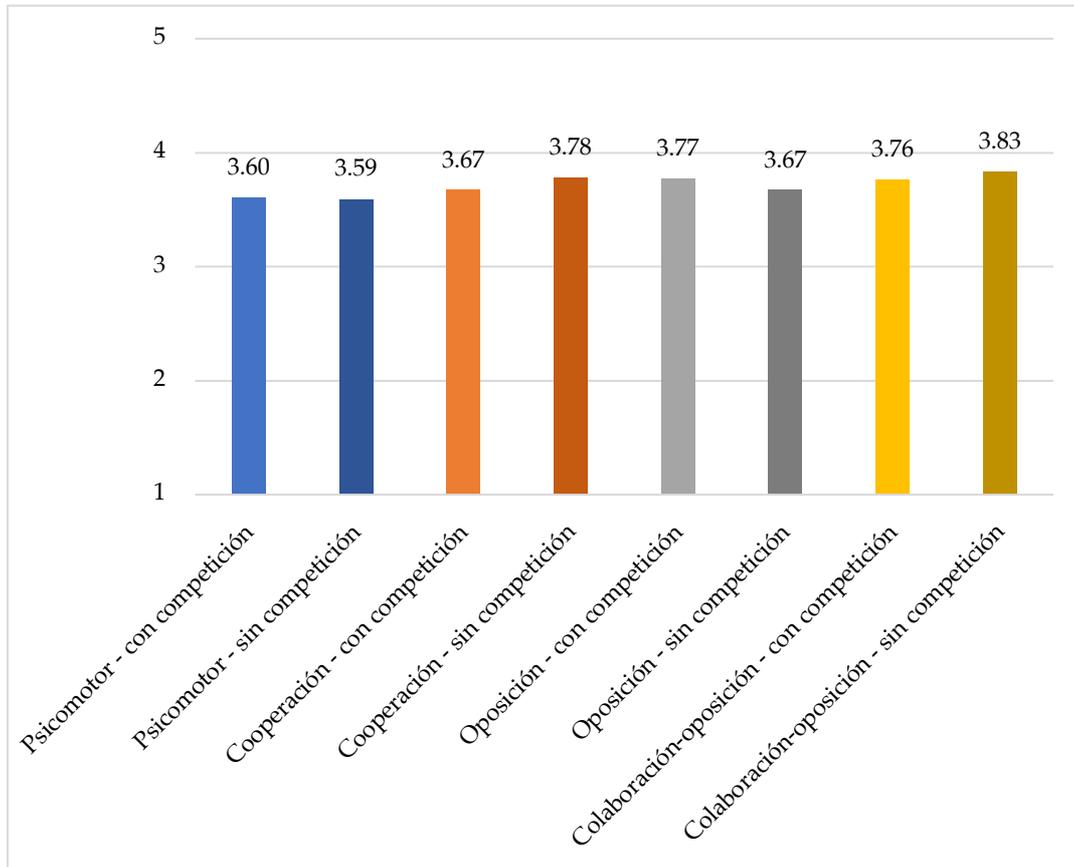


La interacción entre la competición, el tipo de emoción y el dominio de acción motriz, no generó tampoco significación en los resultados ($p > .05$). La presencia o ausencia de competición en los cuatro dominios de acción motriz no fue significativa en la valoración emocional que experimentaron los participantes sobre los dos tipos de emociones.

Las emociones positivas fueron valoradas con intensidades similares en los cuatro dominios de acción motriz, tanto en los juegos con competición como en los juegos sin competición (ver Figura 18). Al competir los valores emocionales positivos fueron más altos en los juegos psicomotores ($M = 3.60$; $DT = 1.30$; $p = .911$) y los juegos de oposición ($M = 3.77$; $DT = 1.19$; $p = .412$), frente a los juegos sin competición: psicomotores ($M = 3.59$; $DT = 1.20$; $p = .911$) y de oposición ($M = 3.67$; $DT = 1.21$; $p = .412$). En cambio, al no competir las emociones positivas obtuvieron intensidades más elevadas en los juegos de cooperación ($M = 3.78$; $DT = 1.10$; $p = .165$) y de cooperación-oposición ($M = 3.83$; $DT = 1.12$; $p = .465$), que en los juegos con competición: de cooperación ($M = 3.67$; $DT = 1.26$; $p = .165$) y de cooperación-oposición ($M = 3.76$; $DT = 1.24$; $p = .465$).

Figura 18

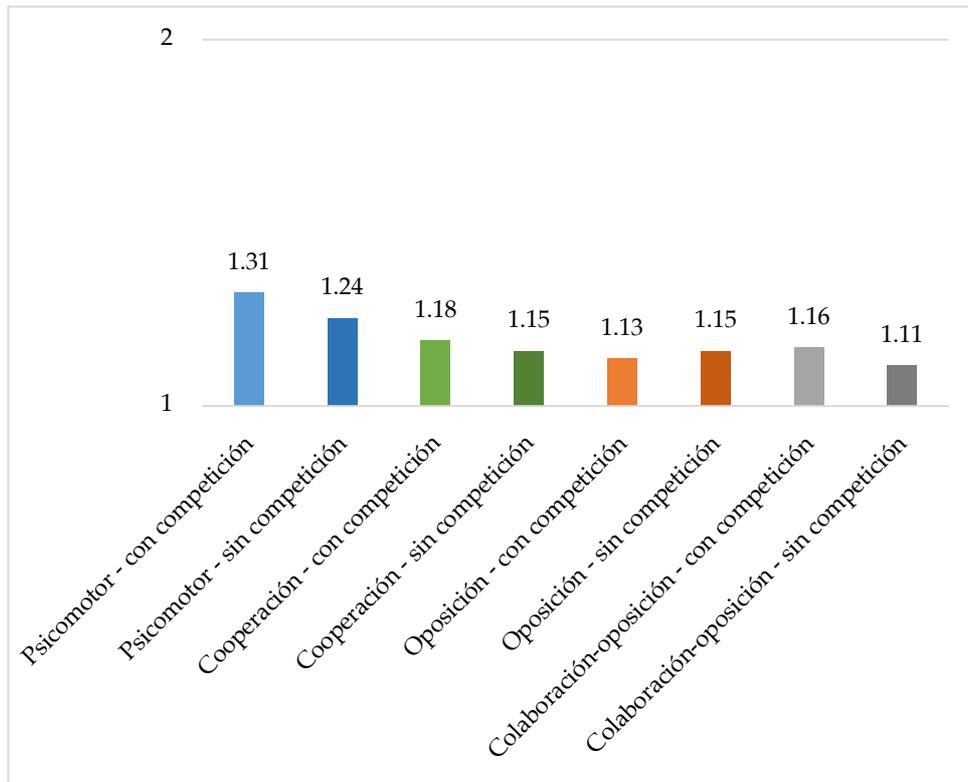
Intensidad de las emociones positivas según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el dominio de acción motriz



En el caso de las emociones negativas, éstas también fueron valoradas con intensidades similares en los cuatro dominios de acción motriz, tanto en los juegos con competición como en los juegos sin competición (ver Figura 19). No obstante, de forma general en los juegos con competición las puntuaciones obtenidas fueron más elevadas. Al competir los valores emocionales negativos fueron más altos en los juegos psicomotores ($M = 1.31$; $DT = 0.64$; $p = .104$), en los juegos de cooperación ($M = 1.18$; $DT = 0.42$; $p = .325$) y en los juegos de cooperación-oposición ($M = 1.16$; $DT = 0.43$; $p = .158$), frente a los juegos sin competición: psicomotores ($M = 1.24$; $DT = .51$; $p = .104$), de cooperación ($M = 1.15$; $DT = 0.40$; $p = .325$) y de cooperación-oposición ($M = 1.11$; $DT = 0.31$; $p = .158$). En cambio, en los juegos de oposición sin competición las emociones negativas obtuvieron intensidades más elevadas ($M = 1.15$; $DT = 0.33$; $p = .658$), que en los juegos de oposición con competición ($M = 1.13$; $DT = 0.40$; $p = .658$).

Figura 19

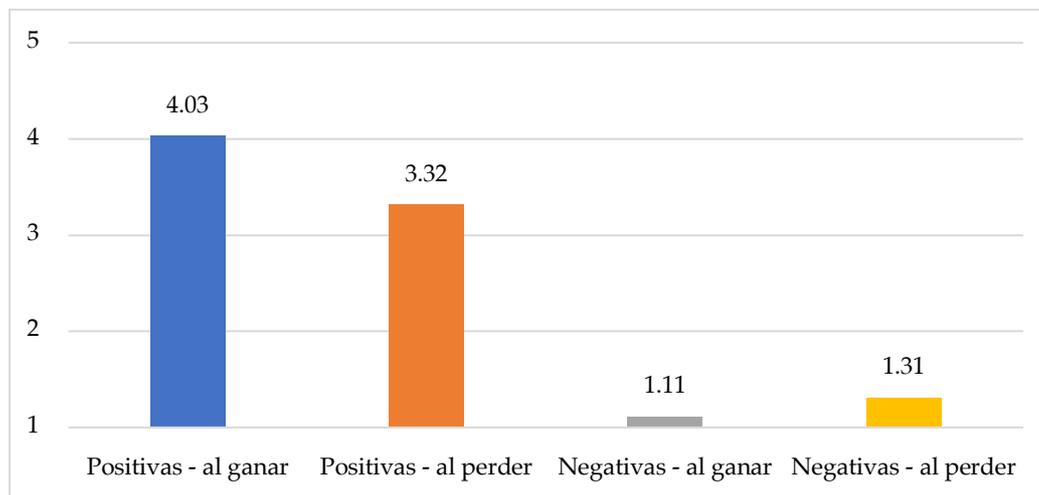
Intensidad de las emociones negativas según la interacción entre la presencia o ausencia de competición y el dominio de acción motriz



Atendiendo al resultado de ganar o perder en un juego competitivo y el tipo de emoción que genera, sí se registraron valores significativos en los resultados ($p < .05$). El hecho de resultar ganador o perdedor al finalizar un juego con competición fue significativo en la valoración emocional que experimentaron los participantes sobre los dos tipos de emociones (ver Figura 20).

Figura 20

Intensidad emocional según la interacción entre el resultado en juegos competitivos y el tipo de emoción



Al ganar en los juegos competitivos las emociones positivas fueron vivenciadas de forma significativa con mayor intensidad ($p < .05$). Con respecto a los cuatro dominios de acción motriz los valores emocionales puntuaron más alto en los juegos de cooperación ($M = 4.18$; $DT = 1$; $p = .000$); seguidos de los juegos psicomotores ($M = 4.05$; $DT = 1$; $p = .000$); juegos de colaboración-oposición ($M = 3.98$; $DT = 1.10$; $p = .013$) y, finalmente, juegos de oposición ($M = 3.92$; $DT = 1.09$; $p = .049$), frente a resultar perdedor en el juego con competición o participar en un juego sin competición (ver Tabla 30).

Por otro lado, el hecho de perder en los juegos competitivos se asoció con puntuaciones significativas más elevadas en las emociones negativas ($p < .05$) de forma general. Estos valores emocionales negativos fueron vivenciados con mayor intensidad en los juegos psicomotores ($M = 1.49$; $DT = 0.78$; $p = .005$); seguidos de los juegos de colaboración-oposición ($M = 1.31$; $DT = 0.58$; $p = .002$); y de los juegos de cooperación ($M = 1.25$; $DT = 0.49$; $p = .010$). En cambio, la intensidad emocional negativa en los juegos de oposición fue similar sin diferencias significativas ($p = .265$), tanto ganando ($M = 1.10$; $DT = 0.34$) como perdiendo ($M = 1.17$; $DT = 0.47$) en el juego (ver Tabla 30).

Tabla 30

Promedio de la intensidad emocional atendiendo al dominio de acción motriz en interacción con el resultado en juegos competitivos y no competitivos

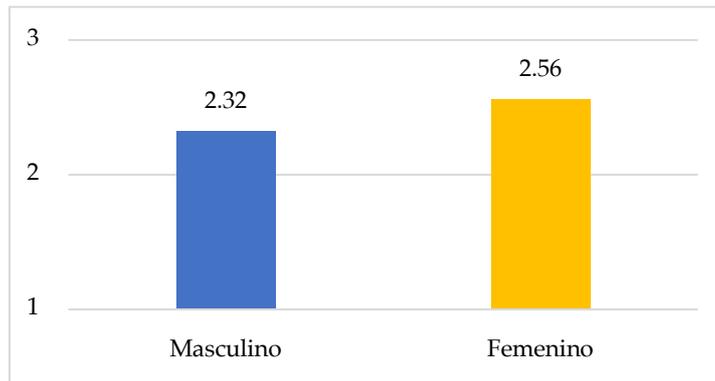
Resultado	Dominio de acción motriz	Tipo de emoción			
		Positiva		Negativa	
		M	DT	M	DT
Ganar	Psicomotor	4.05	0.998	1.18	0.466
	Cooperación	4.18	0.999	1.08	0.271
	Oposición	3.92	1.094	1.10	0.339
	Colaboración-Oposición	3.98	1.100	1.06	0.214
Perder	Psicomotor	3.03	1.413	1.49	0.784
	Cooperación	3.28	1.297	1.25	0.490
	Oposición	3.52	1.300	1.17	0.468
	Colaboración-Oposición	3.46	1.355	1.31	0.583
Juego sin competición	Psicomotor	3.59	1.202	1.24	0.506
	Cooperación	3.78	1.100	1.14	0.399
	Oposición	3.69	1.207	1.14	0.334
	Colaboración-Oposición	3.83	1.124	1.11	0.308

V.2.2. Género x emociones

Atendiendo a la variable género (ver Figura 21) se observaron diferencias significativas ($p < .001$). El género femenino valoró con mayor intensidad las emociones ($M = 2.56$; $DT = 0.39$; $p = .001$) que el género masculino ($M = 2.32$; $DT = 0.46$; $p = .001$).

Figura 21

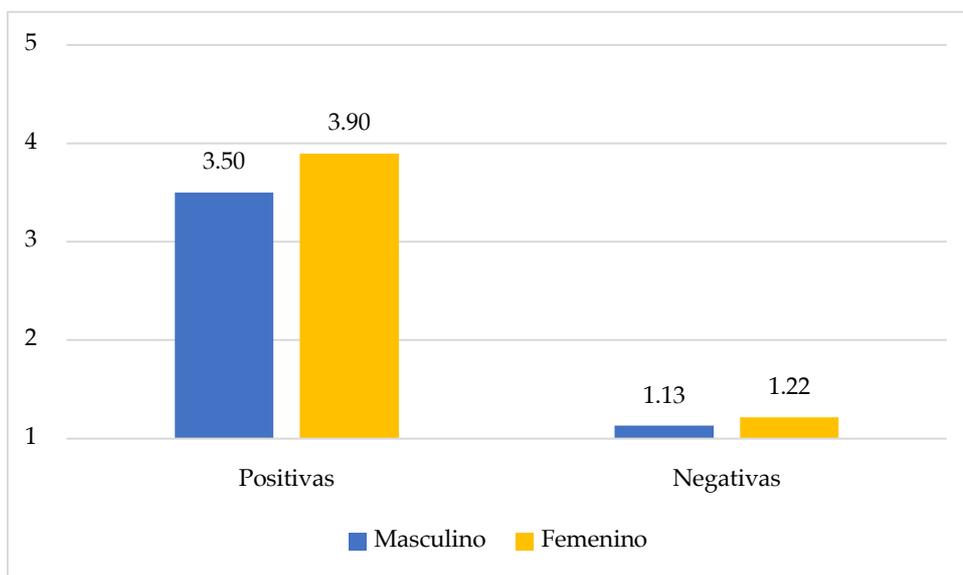
Intensidad emocional en función de la variable género



La interacción de las variables género masculino y femenino, y tipo de emoción positiva y negativa, también mostró diferencias significativas ($p < .05$). El género femenino registró intensidades más altas en las emociones positivas ($M = 3.90$; $DT = 0.80$; $p = .006$) y negativas ($M = 1.22$; $DT = 0.30$; $p = .021$), que el género masculino al participar en juegos motores y deportivos (ver Figura 22).

Figura 22

Intensidad emocional en función de la variable género y el tipo de emoción



La interacción entre el género, el tipo de emoción y el dominio de acción motriz, también reflejó diferencias significativas ($p < .05$). En la Tabla 31, se puede apreciar como el género femenino experimentó intensidades emocionales positivas más altas que el género masculino, con diferencias significativas en los juegos de oposición ($M = 3.93$; $DT = 0.93$; $p = .010$); de cooperación ($M = 3.92$; $DT = 1$; $p = .015$); y psicomotores ($M = 3.82$; $DT = 1.05$; $p = .007$), mientras que en los juegos de colaboración-oposición ($M = 3.91$; $DT = 0.95$; $p = .157$) no se obtuvieron diferencias significativas entre la variable género y la intensidad de las emociones positivas. En cuanto a las emociones negativas, también se obtuvieron diferencias significativas ($p < .05$) entre la variable género y el dominio de acción motriz. El género femenino registró intensidades significativas más altas en las emociones negativas que el género masculino en los juegos de oposición ($M = 1.18$; $DT = 0.36$; $p = .037$) y en los juegos de colaboración-oposición ($M = 1.20$; $DT = 0.37$; $p = .003$), mientras que en los juegos psicomotores ($M = 1.30$; $DT = 0.56$; $p = .534$) y de cooperación ($M = 1.20$; $DT = .41$; $p = .157$) no hubo diferencias significativas.

Tabla 31

Promedio de la intensidad emocional según la interacción del dominio de acción motriz y la variable género

Género	Dominio de acción motriz	Tipo de emoción			
		Positiva		Negativa	
		M	DT	M	DT
Masculino	Psicomotor	3.33	1.16	1.25	0.43
	Cooperación	3.50	1.10	1.12	0.28
	Oposición	3.50	1.12	1.09	0.18
	Colaboración-Oposición	3.67	1.16	1.06	0.17
Femenino	Psicomotor	3.82	1.05	1.30	0.56
	Cooperación	3.92	0.97	1.20	0.41
	Oposición	3.93	0.93	1.18	0.36
	Colaboración-Oposición	3.91	0.95	1.20	0.37

Atendiendo a la presencia o no de competición en estos juegos también se hallaron diferencias significativas al establecer la interacción con la variable género femenino y masculino ($p < .05$). De forma general, se observó una tendencia emocional más alta en los juegos, independientemente del dominio de acción motriz y del género, cuando existía competición (ver Tabla 32). Cuando se realizaron juegos con competición, el género femenino vivenció las emociones con intensidades más elevadas de forma significativa que el género masculino, tanto las emociones positivas ($M = 3.87$; $DT = 0.87$; $p = .017$) como las negativas ($M =$

1.25; $DT = 0.37$; $p = .018$). Por otro lado, cuando los juegos se realizaron sin competición, el género femenino volvió a registrar las emociones positivas ($M = 3.92$; $DT = 0.85$) con mayor intensidad que el género masculino con diferencias significativas ($p = .004$), mientras que en las emociones negativas no se percibieron diferencias significativas ($p = .072$) ente género femenino y masculino.

Tabla 32

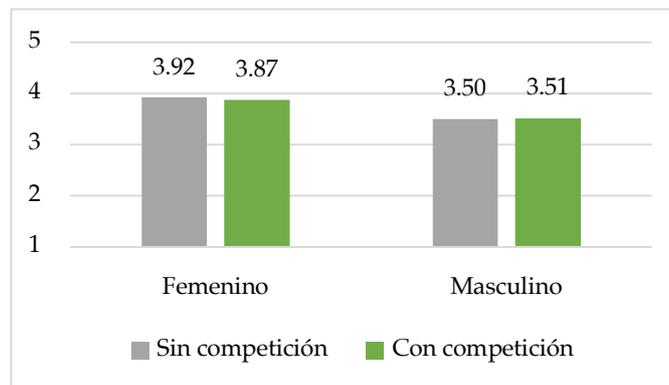
Promedio de la intensidad emocional según la presencia o ausencia de competición en los juegos y la variable género

Género	Competición	Tipo de emoción			
		Positiva		Negativa	
		M	DT	M	DT
Masculino	Sin competición	3.50	0.95	1.12	0.18
	Con competición	3.51	1.01	1.13	0.21
Femenino	Sin competición	3.92	0.85	1.19	0.28
	Con competición	3.87	0.87	1.25	0.37

A nivel intrasujeto, también existieron diferencias significativas en la vivencia emocional del género femenino y masculino cuando participaron en juegos con y sin competición. El género femenino al intervenir en juegos sin competición experimentó mayor intensidad emocional positiva ($M = 3.92$; $DT = 0.85$; $p = .000$) que al intervenir en juegos con competición ($M = 3.87$; $DT = 0.87$; $p = .000$). Con el género masculino sucedió lo contrario, registraron mayor intensidad emocional positiva al participar en juegos con competición ($M = 3.51$; $DT = 1.01$; $p = .000$), frente a participar en juegos sin competición ($M = 3.50$; $DT = 0.95$; $p = .000$) (ver Figura 23).

Figura 23

Intensidad de las emociones positivas atendiendo a la interacción de la variable género intrasujeto y la competición

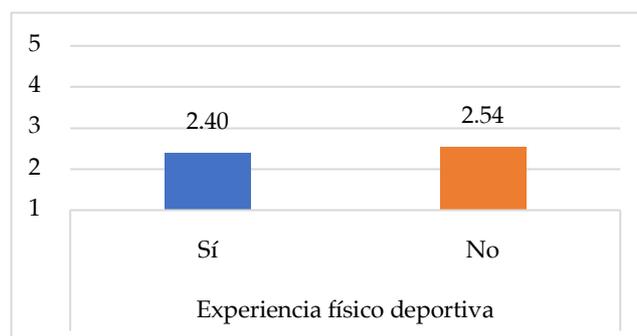


V.2.3. Experiencia físico deportiva x emociones

En relación con la experiencia físico deportiva de los escolares, no se observaron diferencias significativas ($p > .05$). No obstante, en la Figura 24 se muestra como los estudiantes sin experiencia físico deportiva vivenciaron con mayor intensidad las emociones ($M = 2.54$; $DT = 0.48$; $p = .765$) que los participantes con experiencia físico deportiva ($M = 2.40$; $DT = 0.42$).

Figura 24

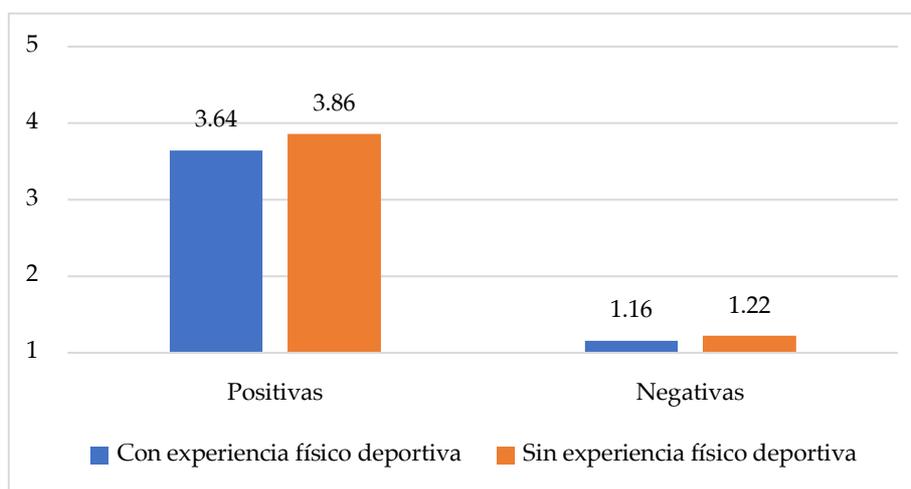
Intensidad emocional en función de la experiencia físico deportiva del jugador



El tener o no experiencia físico deportiva tampoco registró diferencias significativas sobre el tipo de emoción ($p > .05$). No obstante, cuando los participantes no practican actividad físico deportiva su intensidad emocional es mayor en las emociones positivas ($M = 3.86$; $DT = 0.96$; $p = .167$) y negativas ($M = 1.22$; $DT = 0.30$; $p = .169$), frente a los participantes que sí practican de forma regular actividad físico deportiva, cuya intensidad emocional es menor tanto en las emociones positivas ($M = 3.64$; $DT = 0.86$; $p = .167$) como negativas ($M = 1.16$; $DT = 0.23$; $p = .169$) (ver Figura 25).

Figura 25

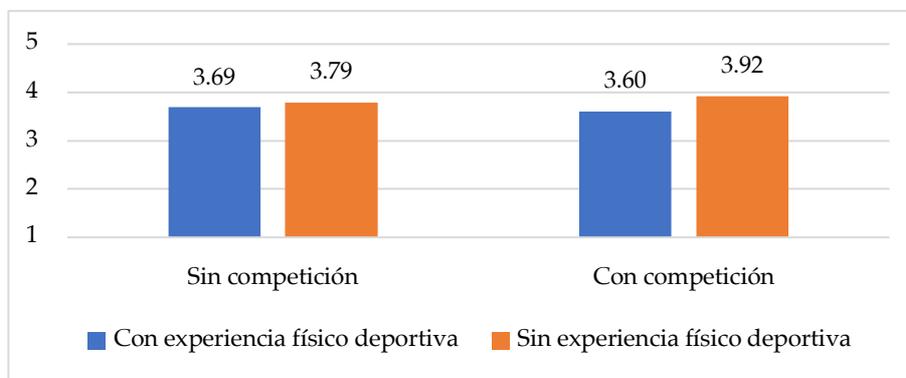
Intensidad emocional en función de tener o no experiencia físico deportiva y el tipo de emoción



En lo que respecta a las emociones positivas, la experiencia físico deportiva tampoco influyó de forma significativa ($p > .05$) en la vivencia emocional de los escolares al participar en juegos con y sin competición. No obstante, se apreció una valoración emocional más alta en los escolares que no practican actividad física deportiva de forma extraescolar, tanto en juegos con competición ($M = 3.92$; $DT = 0.99$; $p = .051$) como sin competición ($M = 3.79$; $DT = 1.01$; $p = .497$), frente a los que sí realizan de forma regular actividad física deportiva, tanto en juegos con competición ($M = 3.60$; $DT = 0.92$; $p = .051$) como sin competición ($M = 3.69$; $DT = 0.88$; $p = .497$) (ver Figura 26).

Figura 26

Intensidad de las emociones positivas en relación a tener o no experiencia físico deportiva y la variable competición



En cambio, al participar en juegos sin competición la vivencia de las emociones negativas estuvo influenciada de forma significativa ($p < .05$) por la experiencia físico deportiva de los escolares. Los participantes con experiencia físico deportiva valoraron sus emociones negativas con menor intensidad ($M = 1.13$; $DT = 0.22$; $p = .047$), que los participantes sin experiencia físico deportiva ($M = 1.22$; $DT = 0.27$; $p = .047$). Sin embargo, al participar en juegos con competición no existió una influencia significativa en la vivencia de emociones negativas, pero se apreció la misma tendencia, los escolares con experiencia físico deportiva valoraron sus emociones negativas con menor intensidad ($M = 1.18$; $DT = 0.28$; $p = .475$), frente a los participantes sin experiencia físico deportiva ($M = 1.22$; $DT = 0.36$; $p = .475$) (ver Figura 27).

Figura 27

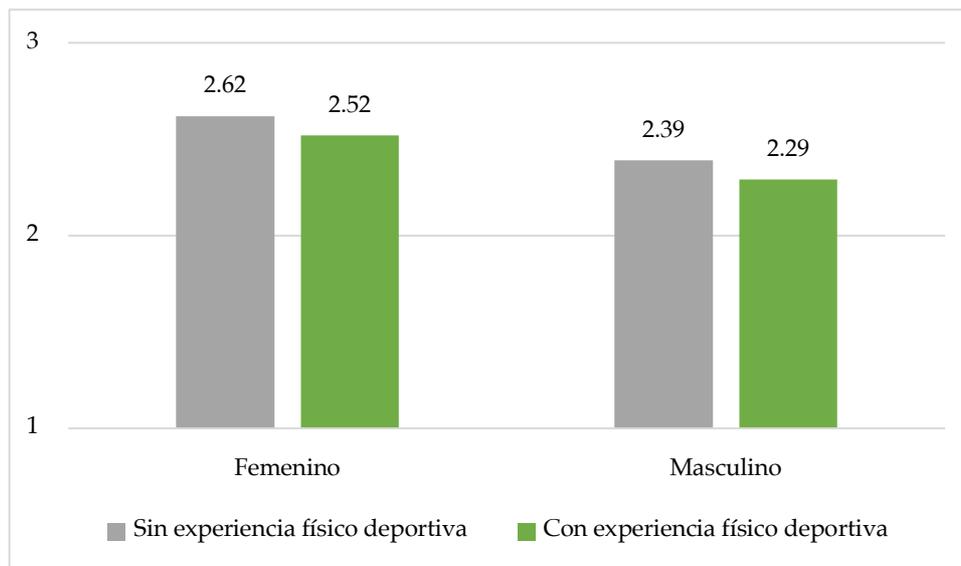
Intensidad de las emociones negativas en relación a tener o no experiencia físico deportiva y la variable competición



Al interaccionar las variables género y experiencia físico deportiva, no se observaron diferencias significativas ($p > .05$). Por tanto, la experiencia físico deportiva no fue determinante para la vivencia emocional ni en el género femenino ni en el género masculino. No obstante, las chicas sin experiencia físico deportiva vivenciaron con mayor intensidad sus emociones ($M = 2.62$; $DT = 0.47$; $p = .264$), frente a las chicas que sí tenían experiencia físico deportiva ($M = 2.52$; $DT = 0.34$; $p = .264$). De igual modo sucedió con el género masculino, los chicos sin experiencia físico deportiva valoraron con mayor intensidad su vivencia emocional ($M = 2.39$; $DT = 0.48$; $p = .468$) frente a los chicos con experiencia físico deportiva ($M = 2.29$; $DT = 0.46$; $p = .468$) (ver Figura 28).

Figura 28

Intensidad emocional al interaccionar la variable género y tener o no experiencia físico deportiva

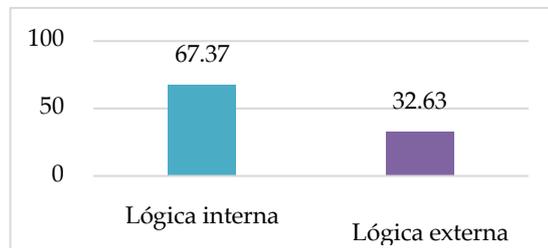


V. 3. ANÁLISIS CUALITATIVO

A partir de los resultados obtenidos en el primer nivel de análisis de contenido discriminatorio y deductivo de los comentarios de los participantes para justificar su vivencia emocional más intensa en los juegos motores y deportivos, se han podido realizar análisis estadísticos descriptivos para conocer el porcentaje de frecuencia de rasgos referidos a la lógica interna y la lógica externa (ver Figura 34).

Figura 29

Presencia (porcentaje) de comentarios sobre la experiencia emocional asociados a la lógica interna y a la lógica externa de los juegos motores y deportivos



Los resultados que recogen las justificaciones de las experiencias emocionales (ver Tabla 38) de los participantes muestran que de 1578 comentarios la mayoría hacen alusión a aspectos asociados a la lógica interna (n = 959 comentarios, 60.77%), aunque también existieron justificaciones que hacían referencia a la vivencia asociada con la lógica externa (n = 457 comentarios, 28.96%) y, en menor medida, testimonios que aluden de forma simultánea a causas tanto de la lógica interna como de la lógica externa (n = 162 comentarios, 10.27%).

Tabla 33

Ejemplos de comentarios referentes a la lógica interna y/o la lógica externa

	%	Ejemplos de comentarios
Lógica interna	60.77	a) porque este juego es divertido b) porque es muy chulo saltar a la comba c) porque he ganado todas las carreras menos 2 d) porque he perdido e) porque me gusta cambiar de sentido muy rápido f) porque ha habido mucha colaboración y ha sido un juego entretenido g) porque me la pasaban h) porque no he pillado a nadie

Tabla 33

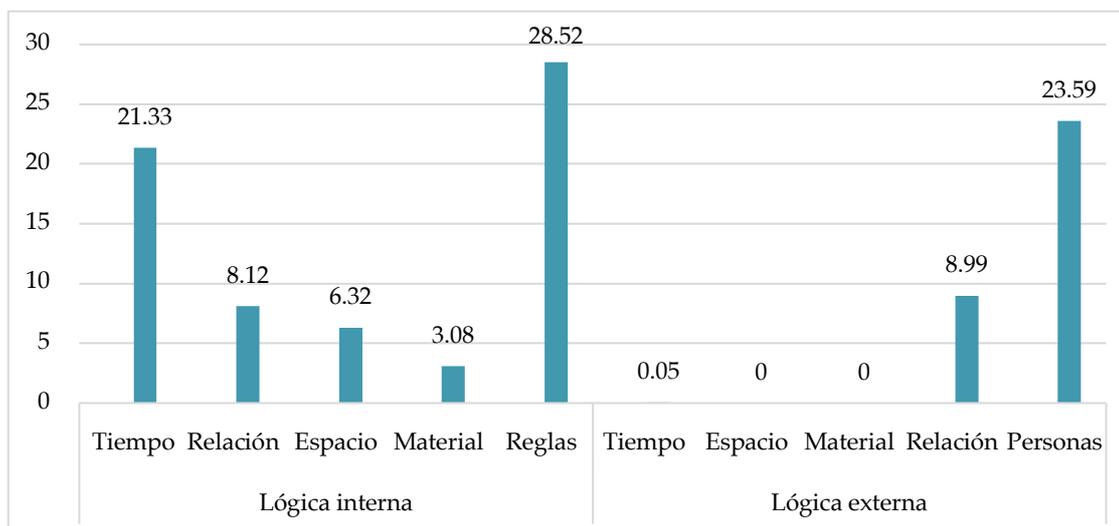
Ejemplos de comentarios referentes a la lógica interna y/o la lógica externa

	%	Ejemplos de comentarios
Lógica externa	28.96	a) porque me estaba divirtiendo b) porque he jugado con mi mejor amiga c) porque no sé hacer nada d) porque me he reído mucho y me ha gustado estar con mi amiga e) porque me lo he pasado muy bien f) porque animaban a otra niña y no a mí g) porque me he caído varias veces
Lógica interna y lógica externa	10.27	a) porque me he enredado y he perdido b) porque he ganado y porque de pareja he estado con mi mejor amiga c) porque soy muy mala saltando, pero al menos mi amiga ha ganado d) porque me gusta jugar y estoy con mis amigos e) porque me lo he pasado genial jugando con mis mejores amigos f) porque ha ganado mi amigo y he querido que gane porque somos muy amigos

Del mismo modo, como se aprecia en la Figura 35, el análisis de contenido de 1578 comentarios de los participantes, en función de las diez categorías de la lógica interna y de la lógica externa, indicó que las variables con mayor frecuencia de aparición en las justificaciones de los escolares para explicar sus vivencia emocional más intensa fueron principalmente: las reglas (28.52%) de la lógica interna, personas (23.59%) de la lógica externa y el tiempo interno (21.33%). Por otro lado, con menor presencia en los comentarios, los escolares también aludieron a rasgos de la lógica interna como la relación (8.12%), el espacio (6.32%) y el material (3.08%), y de la lógica externa el rasgo de relación (8.99%) y el de tiempo (0.05%).

Figura 30

Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos

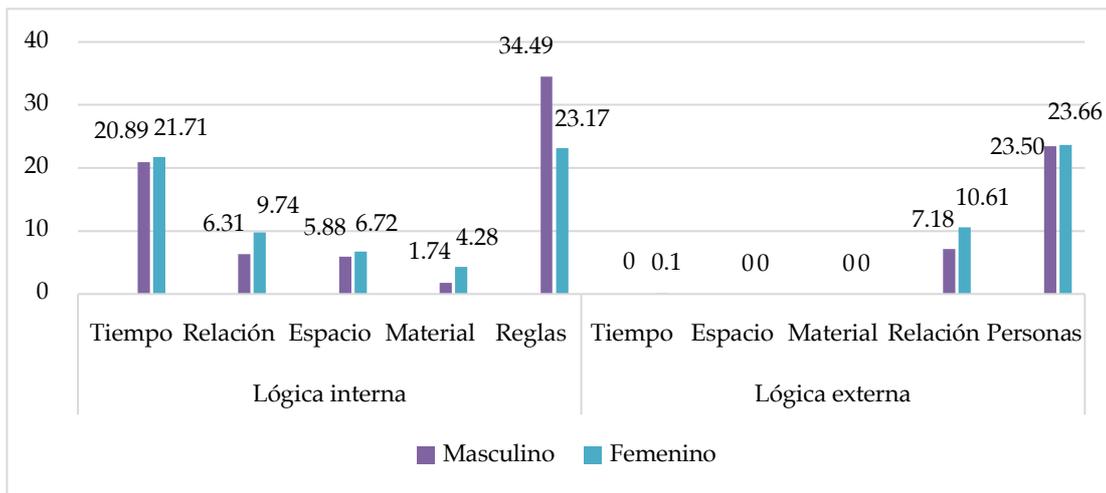


El resto de rasgos como espacio y material de la lógica externa no fueron utilizados por los escolares para justificar su vivencia emocional experimentada al participar en juegos motores y deportivos.

Atendiendo al género de los participantes en la Figura 36 se muestra el porcentaje de frecuencia de aparición de los rasgos de la lógica interna y la lógica externa en los comentarios de las chicas y los chicos. El análisis de contenido indicó que el género masculino justificaba la vivencia emocional en la mayoría de comentarios por causas vinculadas a las reglas de la lógica interna (34.49%). En cambio el género femenino explicó su vivencia asociada de forma similar con la categoría de personas (23.66%) de la lógica externa, reglas (23.17%) y tiempo (21.71%) de la lógica interna.

Figura 31

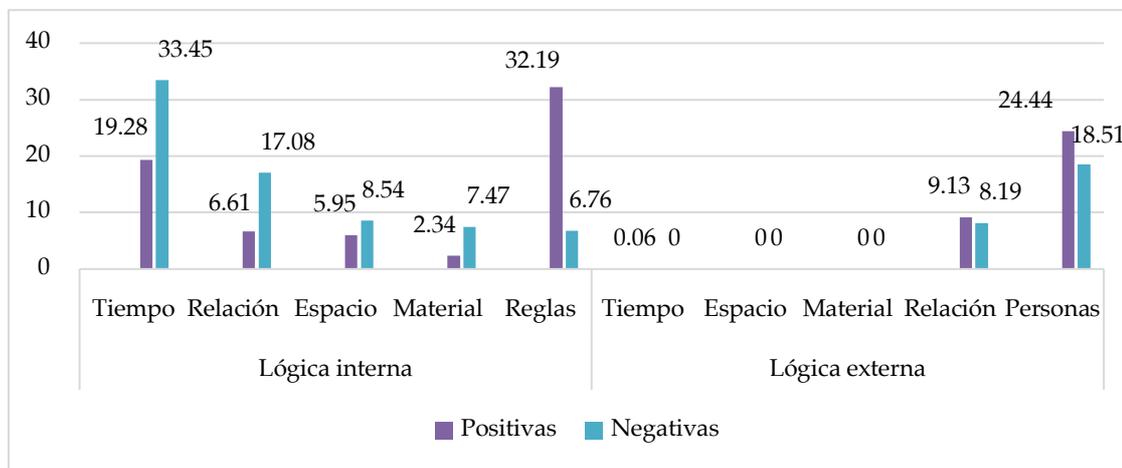
Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos, en función de la variable género



Como se aprecia en la Figura 37, los comentarios también fueron analizados según el tipo de emoción, positiva y negativa, que los participantes habían experimentado de forma más intensa al participar en juegos motores y deportivos. La experimentación de emociones positivas obtuvo mayor vinculación con la categoría de reglas (32.19%) de la lógica interna y personas (24.44%) de la lógica externa. Por otro lado, las emociones negativas fueron asociadas, de forma destacada, con el tiempo (33.45%) de la lógica interna.

Figura 32

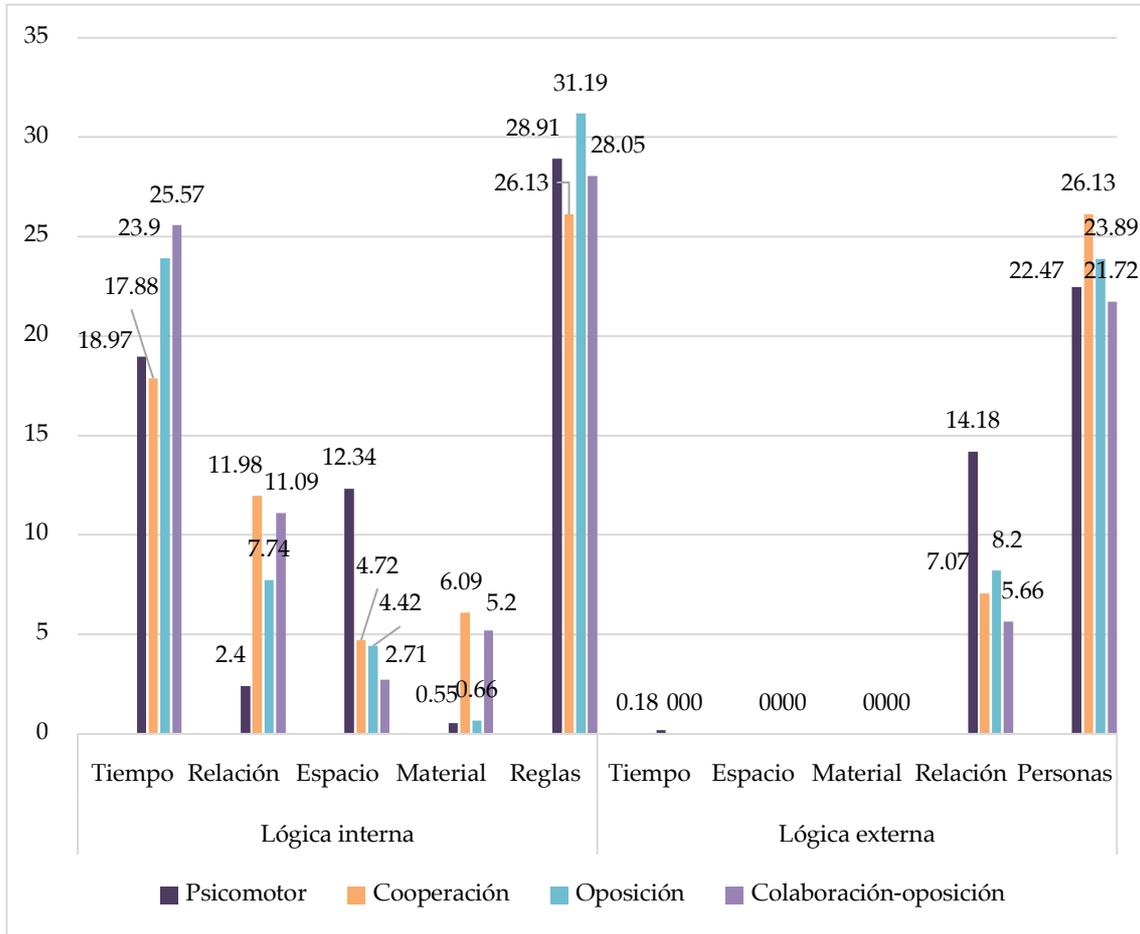
Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios de juegos motores y deportivos, en función del tipo de emoción experimentada con mayor intensidad



Atendiendo a los dominios de acción motriz de los juegos motores y deportivos (ver Figura 38), el análisis de contenido indicó una distribución similar en las cuatro familias de juegos para las categorías de (1) reglas, destacando los juegos de oposición (31.19%), (2) tiempo interno, con los juegos de colaboración-oposición (25.57%), y (3) personas de la lógica externa con los juegos de cooperación (26.13%). En cambio las cuatro familias de juegos motores y deportivos presentaron una distribución distinta en: (1) la relación interna, pues los juegos psicomotores (2.4%) apenas están presentes (ya que son juegos sin interacción motriz), frente a juegos de cooperación (11.98%) y de colaboración-oposición (11.09%); (2) en el espacio interno, donde destacan los juegos psicomotores (12.34%) frente al resto de familias de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición; (3) el material interno, pues apenas aparecen los juegos psicomotores (0.55%) y de oposición (0.66%), frente a los juegos de cooperación (6.09%) y de colaboración-oposición (5.2%); y (5) la relación externa, donde destaca la presencia de los juegos psicomotores (14.18%) por encima del resto de dominios de acción motriz.

Figura 33

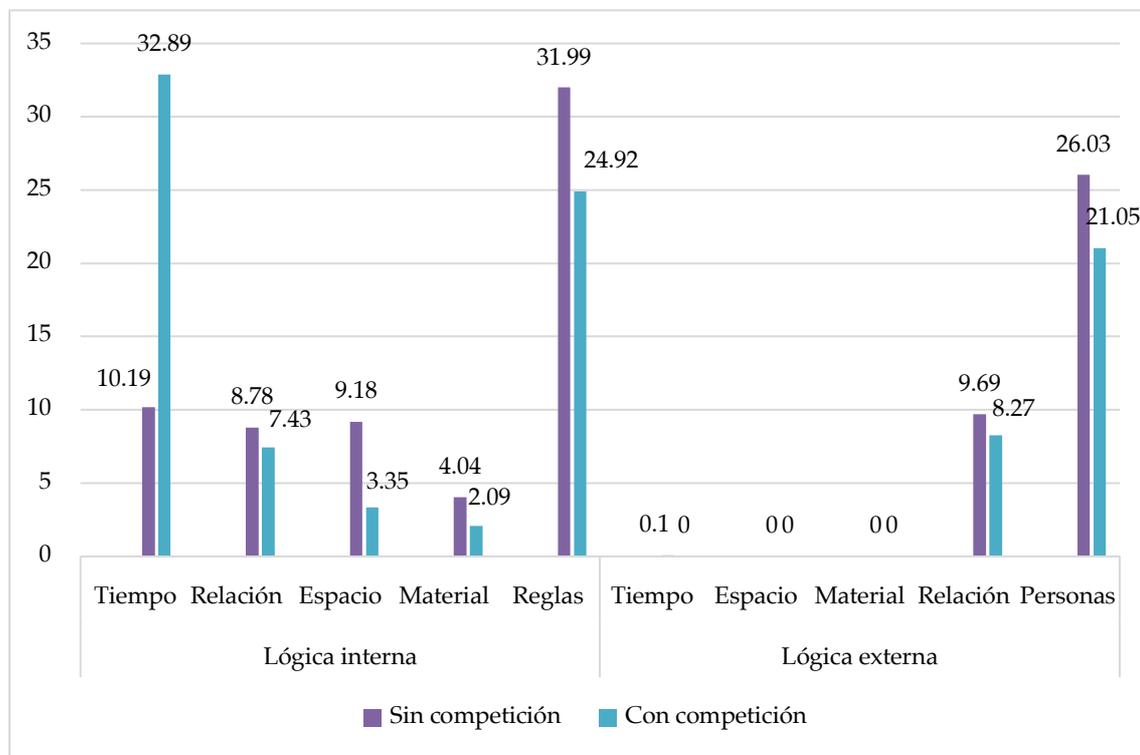
Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios asociados a los dominios de acción motriz



Con respecto a la presencia o ausencia de competición en los juegos motores y deportivos (ver Figura 39), los resultados mostraron que al participar en juegos sin competición, la vivencia emocional más intensa fue justificada por los participantes por causas internas vinculadas a reglas (31.99%) y por causas externas asociadas a personas (26.03%). En cambio, al participar en juegos con competición, la experiencia emocional estuvo asociada principalmente al tiempo interno (32.89%).

Figura 34

Presencia (porcentaje) de cada categoría en los comentarios asociados a los juegos con o sin competición



VI - DISCUSIÓN

VI- DISCUSIÓN

El presente trabajo enmarcado en un contexto de experiencia pedagógica en clases de educación física en primaria, ha abordado el análisis de la vivencia emocional de escolares al participar en juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración con oposición. Para llevar a cabo este análisis se realizaron juegos motores y deportivos tradicionales de cuatro dominios de acción motriz y se recogieron las vivencias emocionales de los participantes al finalizar cada uno de los juegos, considerando las variables de género, competición y experiencia físico deportiva. Para ello, también se estableció previamente como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la escala utilizada para medir la intensidad emocional vivenciada en los juegos de diferente dominio de acción motriz. La discusión se desarrollará atendiendo a cada uno de los objetivos del trabajo y contrastando con los resultados obtenidos.

VI.1. GAMES AND EMOTIONS SCALE FOR CHILDREN (GES-C)

El primer objetivo del presente trabajo fue analizar las propiedades psicométricas de la GES-C en una muestra de estudiantes de primaria al participar en juegos (con y sin competición) durante las clases de educación física. Los resultados proporcionaron valores adecuados de validez, contando con unas propiedades psicométricas consideradas como aceptables.

El análisis descriptivo ya mostró la influencia del tipo de emociones que los análisis posteriores fueron arrojando. Los resultados revelaron que la intensidad más elevada desprendida en la escala estaba relacionada con las emociones positivas, frente a las emociones negativas que obtuvieron valores muy inferiores, en línea a lo observado en otros estudios (ver Duran et al., 2014; Lavega, Filella et al. 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020). Es interesante contemplar que, en cada dominio de acción motriz, se observó un comportamiento de las emociones positivas y negativas similar.

Con respecto a la validez de constructo de la GES-C, el análisis factorial confirmatorio de las nueve emociones distribuidas en dos factores fue significativo con valores χ^2/df inferiores a 5 (Bentler, 2005). Además, tras la reespecificaciones acometidas se logró una mejor adecuación en los índices de ajuste en general. En índices relevantes como GFI y CFI se obtuvieron valores

superiores a .90, y en RMSEA valores inferiores a .08, lo que sugirió que el ajuste del modelo de dos factores presentado es satisfactorio (Hu & Bentler, 1999). Estos resultados van en línea con las aportaciones de Lavega-Burgués, March-Llanes et al. (2018), quienes averiguaron que el funcionamiento de una escala que presentaba una estructura de dos factores en las emociones era mejor que una estructura que contemplase la distribución de emociones en más de dos factores.

Al agrupar los juegos por tipo de dominio y resultado, los valores obtenidos mostraron que la GES-C se ajusta adecuadamente en la mayoría de los casos, siendo así en juegos psicomotores, de cooperación, de oposición, de cooperación con oposición, y en presencia o ausencia de competición. No obstante, en futuras investigaciones también sería interesante averiguar si entre juegos de diferente dominio de acción motriz un juego activa más emociones negativas que otro. Además, de realizar correlaciones de acuerdo a variables como el género, siguiendo las recomendaciones de otros estudios (Alcaraz-Muñoz et al., 2017), e incluso considerando el tipo de agrupación utilizada durante el transcurso del juego, ya sea organizados los jugadores en grupos segregados (masculinos o femeninos) o mixtos (ver Cifo et al., 2021; Lagardera et al., 2011).

Por otro lado, la validez de contenido confirmó que la GES-C, atendiendo al marco teórico de la praxiología motriz (Parlebas, 2012) y de las emociones (Bisquerra, 2009, 2010; Lazarus, 1991), es adecuada para conocer y analizar las emociones suscitadas por los juegos motores y deportivos. Con esta escala se intenta proporcionar un gran apoyo pedagógico a los docentes de educación física, así como a los profesionales de un contexto deportivo.

Así pues, de acuerdo a los resultados obtenidos, se podría decir que el presente trabajo sugiere que el GES-C es un instrumento estructuralmente válido para conocer y medir específicamente la intensidad emocional que vivencian los estudiantes de primaria en cuatro emociones positivas (alegría, felicidad, afecto y humor) y en cinco emociones negativas (tristeza, enfado, vergüenza, miedo y rechazo) al participar en juegos de diferente dominio de acción motriz (psicomotor, de cooperación, de oposición y de colaboración con oposición) en presencia o ausencia de competición, tanto en un contexto educativo como deportivo.

En futuras investigaciones, se podría mejorar la sensibilidad de la escala Likert utilizándola de forma más amplia de 1 a 7, siguiendo las recomendaciones propuestas por Bisquerra y Pérez-Escoda (2015), para aumentar hasta un total de siete opciones de respuesta. Además, también sería interesante rediseñar la escala GES-C para escolares, atendiendo al modelo consensuado internacional biopsicológico (Tracy & Randles, 2011), y utilizado en la escala validada por

Lavega-Burgués, March-Llanes et al. (2018) con estudiantes universitarios. Al emplear este modelo biopsicológico, a diferencia del modelo de Bisquerra (2010), la escala se focalizaría solo en el análisis de cinco emociones básicas: una emoción positiva, alegría; y cuatro emociones negativas (tristeza, ira, rechazo y miedo).

VI.2. EL JUEGO MOTOR Y DEPORTIVO COMO FUENTE POTENCIAL DE EMOCIONES POSITIVAS EN ESCOLARES

El segundo objetivo fue determinar el tipo de emoción que experimentan los escolares en juegos motores y deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, y averiguar si se dieron diferencias emocionales entre los jugadores.

El análisis de los resultados afirma que los juegos motores y deportivos, independientemente del dominio de acción motriz, generan en mayor medida emociones positivas en los jugadores participantes, frente a las negativas. Estos resultados confirman las aportaciones de estudios como el de Lavega, Aráujo et al. (2013) quienes indican que los participantes de los juegos, independientemente de la familia a la que pertenecen, experimentan emociones positivas de forma más intensa. Por ello, con este estudio se puede confirmar que los juegos motores y deportivos son una fuente potencial agradable y placentera que genera experiencias positivas en los estudiantes de educación primaria.

Atendiendo al dominio de acción motriz, las emociones positivas obtuvieron los valores de intensidad más elevados en las cuatro familias de juegos motores y deportivos. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones con estudiantes universitarios (Alonso, Gea et al., 2013) y estudiantes de primaria (Miralles et al., 2017). En este estudio no se registraron diferencias significativas entre los dominios de acción motriz, al contrario de como sí sucedió en los estudios mencionados. Alonso, Gea et al. (2013) señalaron diferencias significativas entre el dominio psicomotor y el resto de dominios de acción motriz, mostrando los dominios sociomotores una intensidad emocional superior al psicomotor. De igual modo, Miralles et al. (2017) averiguaron que los juegos cooperativos presentaban una intensidad en las emociones positivas más elevada que los juegos de oposición y los de cooperación-oposición, pero no encontraron estas diferencias entre los juegos psicomotores y los juegos de cooperación. En el presente trabajo las intensidades medias obtenidas mostraron que efectivamente existen unas situaciones motrices más propicias que otras a la hora de suscitar emociones positivas en los escolares. En esta línea, los juegos sociomotores favorecieron más intensamente la vivencia emocional positiva que

los juegos psicomotores. Estos resultados corroboran los obtenidos en el estudio de Lavega, Alonso et al. (2014), donde indicaron que los juegos que permiten interactuar con otras personas propician más intensamente emociones positivas, frente a los juegos donde se actúa en solitario, como sucede en el dominio psicomotor. Según Desivilya y Yagil (2005) el hecho de establecer diferentes relaciones motrices con otros individuos ya favorece de por sí un ambiente idóneo de emociones positivas. En este sentido, la sociomotricidad eleva aún más la intensidad de las emociones positivas porque crea situaciones próximas a la realidad social, donde existe el pacto con los demás, la negociación de tareas o los retos comunes (Velázquez, 2015). Ahora bien, de los juegos sociomotores, en el presente trabajo, destacan los juegos de colaboración-oposición, seguidos de los juegos de oposición y de los de cooperación, aunque este orden no coincide con otros estudios consultados (Duran et al., 2014; Lavega, Filella et al., 2013; Lavega, March et al., 2013), donde se sitúan los juegos cooperativos en la cúspide de la experimentación de emociones positivas con mayor intensidad, frente al resto de dominios sociomotores donde existe una interacción motriz de oposición contra adversarios. No obstante, estos resultados tienen similitudes con los dos patrones de comportamiento emocional extraídos en el estudio de Duran y Costes (2018), quienes observaron que entre las emociones positivas los juegos con adversarios generaron los valores más intensos de alegría y humor; mientras que los juegos cooperativos lo hicieron con felicidad y amor.

Por otro lado, en relación con las emociones negativas, estas registraron los valores más bajos en los cuatro dominios de acción motriz. Estos resultados van en línea con otros estudios en la etapa de secundaria, universitarios y graduados (Duran & Costes, 2018). Ahora bien, atendiendo a los dominios de acción motriz, a diferencia de otras investigaciones, los escolares participantes de este estudio vivenciaron con mayor intensidad las emociones negativas al realizar juegos psicomotores, frente a los juegos sociomotores. Este hecho tal vez sea debido al tipo de participación individual que exige este dominio, pues en los juegos psicomotores el jugador interviene de forma solitaria y en estas edades los escolares tal vez no están tan habituados a este tipo de situaciones motrices, pudiendo generar en ellos mayor malestar emocional. Estos jugadores experimentaron vergüenza y miedo por las burlas del resto de participantes al ver que no conseguían con éxito el objetivo del juego, tristeza e ira ante la situación de frustración por no ser el más habilidoso o competente motrizmente de la clase, y rechazo por el resto de circunstancias externas que generan esas experiencias negativas. Por ello, estos resultados no coinciden con las aportaciones de otros estudios de Alonso, Gea et al. (2013) y de Duran et al. (2014), donde señalaron que las situaciones sociomotrices fueron las que aumentaron la intensidad de las emociones negativas, y sobre todo en función de la complejidad que presentaba el

juego en su estructura social. En otras palabras, a mayor interacción motriz entre jugadores mayor valoración de las emociones negativas. Además, los resultados de este estudio invierten ese orden, pues los juegos de cooperación generaron emociones negativas más intensas que los juegos de oposición y los juegos de cooperación-oposición al igual que el estudio de Miralles (2013) con estudiantes de primaria. Tal vez debido a la sensación de culpa y tristeza que provoca en los jugadores el hecho de cometer un fallo en un juego de cooperación, donde el error lo comete uno mismo y perjudica al equipo completo. Al contrario de lo que sucede en los juegos de oposición, pues al existir una relación motriz contra adversarios directos cualquier fallo propio puede quedar justificado, y ayudar a relativizar el malestar subjetivo. Estas diferencias en la vivencia emocional negativa que experimentaron los jugadores participantes pueden ser también debidas a la edad en la que se encuentran, pues están en una etapa de desarrollo psicoevolutivo donde comienzan a desarrollar sus habilidades sociales y dan gran importancia al hecho de formar parte de un grupo, observan las características del otro e incluso se comparan con sus compañeros (Blakemore, 2010; Renom, 2012). En este sentido, si un niño participa en un juego de cooperación y comete un fallo que va en contra del objetivo motor del equipo, la intensidad de sus emociones negativas será mayor que en un juego con presencia de oposición, ya que este fallo puede estar justificado por la interacción motriz con el adversario. Estos resultados van en línea con las aportaciones de Cifo (2017), quien indicó que:

Al observar las características del tipo de relación que se dan en los juegos de oposición, se puede creer en el predominio de las emociones negativas, sin embargo, los resultados obtenidos ponen en evidencia la apariencia de este tipo de juegos. No por el hecho de oponernos a un adversario, se van a generar fuertes vivencias emocionales negativas, sino al contrario, van a predominar el sentimiento de emociones positivas (p. 198).

Así pues, se podría decir que en el presente trabajo los juegos con presencia de adversarios han permitido relativizar la vivencia de emociones negativas. Sáez de Ocáriz et al. (2013) en un estudio con escolares de educación primaria de un entorno social característico por los conflictos físicos y verbales, averiguaron que al realizar juegos de oposición se canalizaban las emociones negativas y los enfrentamientos entre jugadores, permitiendo además incidir en el aprendizaje socioemocional. Recordemos, como indicaban Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) y Lavega, Planas et al. (2014), que es necesario plantear este tipo de situaciones motrices en las clases de educación física que desencadenan emociones negativas en bajas intensidades para enseñar a los escolares su gestión, pues ese aprendizaje ayuda a su vez a optimizar las conductas prosociales y mejorar el clima de convivencia escolar.

En este sentido, resulta evidente que una misma situación puede generar emociones de diferente tipo a la vez, tanto positivas como negativas (Santröck, 2017). Recordemos que ambas son necesarias, pues las negativas propician actuaciones de supervivencia y las positivas el desarrollo personal y social (Vecina, 2006). No obstante, hay que destacar tal y como indicó Fredrickson (2001, 2003, 2004, 2009, 2018) que las emociones positivas son las que conforman la base del bienestar y las negativas el complemento. Además, siguiendo esta misma línea, Llorens et al. (2013) también destacaron la relevancia de las intervenciones positivas para generar cambios en la conducta (e.g. expresando gratitud, siendo amable con los demás), en las creencias (e.g. cultivando el optimismo, reflexionando en positivo) y en los objetivos de las personas (e.g. favoreciendo la resiliencia, persiguiendo metas personales). Aun más, en el ámbito educativo, ya que las intervenciones realizadas, siguiendo un enfoque de psicología positiva (Salovey et al., 2009; Waters, 2011), muestran una relación significativa con el bienestar personal de los estudiantes, las relaciones sociales y el rendimiento académico, defendiendo así la importancia de enseñar la felicidad desde la escuela (Seligman, 2011; Seligman et al., 2009). Además, experimentar estados favorables donde se han podido suscitar emociones positivas, también permite aprender a afrontar más adecuadamente las situaciones complicadas o adversas, y preparar a los alumnos para la vida adulta (Alonso, Lavega et al., 2013; Fredrickson & Joiner, 2002).

Como docentes de educación física tenemos las herramientas necesarias para crear estos entornos agradables y concitadores de satisfacción y bienestar en nuestros escolares (Vinyamata, 2003). Tal y como muestran los datos del presente estudio, el juego motor y deportivo es un recurso óptimo para desarrollar las competencias emocionales (Lavega, Araújo et al., 2013; Miralles, 2017). La experiencia vivida, inseparable de los aprendizajes motores, y la elevada carga relacional y afectiva que proporciona la motricidad, aportan un valor añadido a la educación física (Espoz-Lazo et al., 2020). Además, es importante considerar la utilización del juego motor para este desarrollo social y emocional, por el hecho de contar con la motivación incondicional del alumno hacia la propia práctica motriz. Así pues, el carácter lúdico del juego ayuda a que estos contenidos sean un medio incomparable para el desarrollo de la educación emocional (Carranza & Mora, 2003; Navarro, 2002). Solo es necesario, como docentes, entrenadores o monitores, previamente identificar la lógica interna que rige el funcionamiento de cada juego y conocer la estructura social que guarda, para poder diseñar los juegos y orientar en las experiencias emocionales y las conductas motrices que se deseen provocar en el alumnado y originar los aprendizajes deseados (Lagardera & Lavega, 2003; Oiarbide et al., 2014).

VI.3. COMPETIR O NO COMPETIR. EL PLACER DE “JUGAR COMO NIÑOS” SIN PENSAR EN EL RESULTADO FINAL

El tercer objetivo del presente trabajo fue analizar si la intensidad de las emociones positivas y negativas experimentada por los jugadores, depende de la presencia o ausencia de la competición. Por otro lado, el cuarto objetivo fue comprobar si se dieron diferencias en la intensidad de las emociones positivas y negativas cuando los jugadores resultaron ganadores o perdedores en un juego competitivo. Además, se examinó la vinculación entre la presencia o ausencia de la competición y los dominios de acción motriz de los juegos motores y deportivos.

En relación a este objetivo, se puede afirmar que la competición en los juegos motores y deportivos no es determinante en la experiencia emocional de estudiantes de educación primaria. El análisis de los resultados no mostró diferencias significativas en la vivencia de emociones positivas, pero indicó que los escolares participantes sintieron las emociones positivas con mayor intensidad en los juegos sin competición (donde no existió una comparación final de marcador con otros jugadores) que en los juegos con competición (donde quedan identificados tanto los jugadores ganadores como los perdedores). Estos resultados coinciden con los aportados por Duran et al. (2014), puesto que tampoco registraron diferencias significativas al comparar entre juegos competitivos y juegos no competitivos con estudiantes de secundaria, pero el promedio de las intensidades en las emociones positivas fue mayor en juegos sin competición que en juegos con competición. Sin embargo, no encontramos estas similitudes con los resultados de Alonso, Gea et al. (2013), Gea, Alonso, Yuste et al. (2016), Jaqueira et al. (2014) y Lavega, Filella et al. (2013) quienes demostraron que los juegos competitivos registraron los valores más intensos de emociones positivas en estudiantes universitarios que los juegos con ausencia de competición.

Estas diferencias entre estudiantes de primaria, de secundaria y universitarios ante la presencia o ausencia de competición, pueden estar justificadas en el hecho de que los escolares se encuentran en una etapa donde principalmente buscan divertirse jugando y no tanto persiguiendo la victoria en el juego. Por el contrario, el bienestar de los estudiantes universitarios al intervenir en prácticas motrices puede estar condicionado por otros factores, como la huella deportiva. En este sentido, si los estudiantes universitarios cuentan con antecedentes deportivos donde prima la competición, su vivencia emocional se verá favorecida ante situaciones motrices competitivas. Además, los universitarios que participaron en los estudios mencionados anteriormente

estaban cursando el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, lo cual explicaría una determinada predisposición hacia este tipo de actividades deportivas competitivas. En futuras investigaciones sería interesante profundizar en esta diferencia de comportamiento emocional dependiendo de la etapa educativa al intervenir en juegos con y sin competición. Así mismo, habría que reflexionar acerca de la decisión de reducir el uso de juegos con resultado final (con competición) en las clases de educación física, tal y como apuntan Lavega, Filella et al. (2011) y Lavega, Rodríguez et al. (2011).

Por otro lado, las emociones negativas fueron experimentadas de forma más intensa en los juegos con competición que en los juegos sin competición. Estos datos coinciden con los aportados por Alonso, Gea et al. (2013), Duran y Costes (2018), Duran et al. (2014), Lavega, Filella et al. (2013), y Muñoz-Arroyave et al. (2020), quienes observaron con estudiantes universitarios y de secundaria que las emociones negativas alcanzaron los valores más intensos en los juegos con competición. Este hallazgo debería ser considerado por los docentes de educación física ante al objetivo de generar experiencias asociadas al bienestar emocional del alumnado, ya que las situaciones motrices competitivas implican obtener un resultado final de ganar o perder.

En los juegos competitivos, Gea et al. (2017) señalan que es más probable que este tipo de juegos provoquen emociones significativamente más intensas que los juegos no competitivos. Tal vez debido al hecho de estar en continua alerta buscando la victoria y la necesidad de ser el primero en el marcador, y evitar la derrota. Como ya indicaron Harvey y O'Donovan (2013), en los juegos con competición las emociones están determinadas por el resultado final del juego, frente a los juegos sin competición, donde las emociones son generadas por acontecimientos continuos durante el juego. En los juegos con competición se produce una efervescencia emocional al observar el resultado final, a condición de ganar. En cambio, en los juegos sin competición las emociones se asocian a anécdotas y experiencias vividas durante todo el transcurso del juego, permitiendo disfrutar a los jugadores de la dimensión lúdica del juego en sí (Etxebeste et al., 2014). En este sentido, el análisis de los resultados del presente trabajo nos muestra como en los juegos competitivos fue determinante ganar para experimentar emociones positivas, pues si por el contrario los jugadores perdían, los valores más intensos de sus emociones se correspondían de forma significativa con las negativas. A diferencia del estudio de Alonso, Lavega et al. (2013), donde no existieron diferencias entre los jugadores que ganaron y los que perdieron en juegos de oposición con competición. Los datos del presente estudio coinciden con la afirmación de Lazarus (2000), quien señaló que los juegos competitivos pueden ser un espacio idóneo de emociones positivas para el

jugador que obtiene la victoria porque se le presenta un desafío con recompensa final, pero sin embargo la experimentación emocional del jugador derrotado es contrapuesta. Además, uno de los principales condicionantes, de resultar ganador o perdedor, en los juegos competitivos, tal y como indican Lysniak et al. (2019), es el nivel de habilidad motriz. Es evidente que estas etapas tan tempranas el nivel de habilidad motriz no es el foco de atención a desarrollar, sino más bien el bagaje motor, y considerando las aportaciones anteriores, si un escolar siente que no es capaz de tener éxito en una situación motriz, como en el caso de los juegos competitivos, dejará de disfrutar en las clases de educación física (Reinboth & Duda, 2016). Por ello, Lavega, Filella et al. (2011) aconsejan disminuir el uso de juegos con competición para reducir la vivencia de emociones negativas en el alumnado.

Los juegos sin competición, según Muñoz-Arroyave et al. (2020) se presentan como un espacio para experimentar emociones positivas y aprender a disfrutar de la parte recreativa de estas situaciones motrices, pues en su estudio los juegos sin competición generaron mayor intensidad emocional positiva en los jugadores, frente a los juegos con competición. En relación a ello, Lavega, Rodríguez et al. (2011) afirman que en los juegos sin competición los alumnos sintieron con menor intensidad las emociones negativas que en los juegos con competición, sobre todo cuando los jugadores habían obtenido la derrota en el marcador final. En esta misma línea, Lavega, Alonso et al. (2014) registraron la valoración más baja de las emociones negativas en los juegos tradicionales con ausencia de competición.

En relación con los dominios de acción motriz, los juegos competitivos y los no competitivos registraron la vivencia de las emociones positivas con intensidades similares y sin diferencias significativas. Estos resultados van en línea con el estudio de Alonso et al. (2012), quienes indicaron que los juegos (en este caso eran de cooperación-oposición) apenas mostraban diferencias con o sin presencia de competición. No obstante, si consideramos el promedio de las intensidades, podemos indicar que en los juegos con competición la valoración de las emociones positivas fue mayor en los juegos de oposición. Estos resultados coinciden con los aportados por Cifo (2017), quien indicó que la presencia de la competición en los juegos de oposición fue determinante en la vivencia emocional de los jugadores, aumentando la intensidad emocional positiva y disminuyendo la intensidad emocional negativa. Del mismo modo, Alonso, Lavega et al. (2013) confirmaron que los jugadores en los juegos de oposición experimentaron emociones positivas más intensas cuando realizaron los juegos con presencia de competición. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los aportados por Duran y Costes (2018), quienes destacaron en presencia de competición los

dominios psicomotor y de cooperación para potenciar la vivencia de emociones positivas.

Por otro lado, de los juegos sin competición la valoración más alta de las emociones positivas se obtuvo en los juegos de colaboración-oposición. Estos resultados coinciden con los aportados por Lavega, Filella et al. (2013) que registraron valores significativamente más intensos de las emociones positivas en los juegos de cooperación-oposición sin competición frente a estos con competición en estudiantes universitarios. En cambio, Duran et al. (2014) no registraron diferencias significativas en intensidades emocionales al comparar juegos de cooperación-oposición con y sin competición, aunque la media en valoración emocional fue mayor en estos juegos con presencia de competición. De igual modo, en el presente trabajo el dominio de cooperación obtuvo mayor intensidad de emociones positivas cuando no existió competición. Estos resultados coinciden con las afirmaciones de O'Reilly et al. (2001) y Wallhead y Ntoumanis (2004), quienes indicaron que el efecto positivo de la sociomotricidad, presente en los juegos de cooperación, disminuye cuando se introduce la competición y se diferencia entre jugadores ganadores y perdedores.

Siguiendo esta línea, sorprende observar que los resultados del presente trabajo registraran los juegos donde existe contracomunicación motriz con adversarios, como los que generaron mayor intensidad de emociones positivas con y sin presencia de competición. Según Cifo (2017) puede que el tipo de relación motriz de oposición sea el motivo por el que la carga emocional pueda ser mayor en este tipo de situaciones motrices, donde se exige una interacción motriz de oposición con al menos un adversario, para evitar que el oponente consiga la victoria a la vez que ambos buscan ganar. Además, según Kemper (1991) los escolares a menudo a través del juego suelen poner a prueba las relaciones de poder entre iguales. Estas aportaciones podrían justificar también el hecho de que el dominio psicomotor registrara en el presente trabajo los valores más bajos de las emociones positivas, tanto en juegos competitivos como no competitivos, coincidiendo con el estudio de Muñoz-Arroyave et al. (2020), por carecer de interacción motriz con otros jugadores. Junto a ello se debería considerar, como indica Lavega (2013), que los juegos psicomotores podrían disminuir la intensidad emocional positiva al tratarse de situaciones motrices de repeticiones cíclicas, sin incertidumbre o eventos inesperados. En este sentido, los alumnos de educación primaria pueden no considerar atractivas estas prácticas motrices independientemente de realizarlas con o sin competición, simplemente por ser situaciones repetitivas y sin interacción motriz entre jugadores. Dado que, como señala Renom (2012), los escolares en estas edades conceden gran valor a la

relación social entre compañeros de clase, por ello esto podría explicar la baja intensidad emocional positiva en las prácticas psicomotrices.

Por otro lado, respecto al dominio de cooperación en el presente estudio se averiguó que las emociones positivas fueron más intensas en los juegos no competitivos que en los competitivos. Estos hallazgos se asemejan a los obtenidos por Lavega-Burgués et al. (2018) y Lavega, March et al. (2013), puesto que los dominios sin presencia de competición, en especial el de cooperación, registraron intensidades emocionales positivas muy superiores, justificadas por la interacción motriz que se produce con el resto jugadores. En este sentido, los juegos cooperativos no competitivos resultan ser los óptimos para favorecer emociones positivas más intensas frente a los competitivos (Lavega, Filella et al., 2011; Miralles et al., 2017; Molina, 2016). Al igual que afirmaron otros estudios (Duran et al., 2015; Miralles, 2013), en los cuales la felicidad registró los valores más intensos al participar en juegos cooperativos sin competición. En esta línea, Muñoz-Arroyave et al. (2020) también indicaron que los juegos de cooperación sin competición generaron mayor bienestar. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los aportados por Muñoz-Arroyave et al. (2018) y Muñoz et al. (2014), puesto que averiguaron que los juegos cooperativos competitivos favorecían la vivencia de emociones positivas más intensas frente a los no competitivos. El motivo principal que aludieron los jugadores fue el proceso de desafío que exige el juego y la lucha por lograr el éxito en el resultado final, para desvelar quién ha ganado y quién ha sido derrotado. A algunos participantes les motivó ese desafío competitivo que se generaba en presencia de competición, mientras que a otros les provoca cierto malestar. Recordemos que autores como Bernstein et al. (2011) corroboraron que el uso de la competición influye en la motivación del participante y, por tanto, afecta en la experiencia emocional.

Respecto a las emociones negativas, los juegos competitivos generaron mayor intensidad que los juegos no competitivos, pues tal y como indicaron Lavega, Alonso et al. (2014) y Lavega (2013), cuando se emplea la competición en una situación motriz es probable que las intensidades emocionales sean más elevadas por la presencia de un marcador final que diferencia ganadores y perdedores, frente a los juegos sin competición. De los cuatro dominios de acción motriz, en el presente trabajo el psicomotor generó la valoración más alta de emociones negativas, y el dominio de cooperación-oposición, la valoración más baja. Sin embargo, el dominio de oposición invirtió este comportamiento emocional, pues los juegos de oposición sin competición generaron las emociones negativas con mayor intensidad que los juegos de oposición con competición. En este sentido, los datos coinciden con las aportaciones de Alonso, Gea et al. (2013), quienes destacaron que el hecho de jugar con presencia de adversarios directos

(red de contracomunicación) por exigencia de la propia naturaleza del juego, como sucede en el caso de los juegos de oposición y de colaboración-oposición, podría relativizar la presencia de la competición. Estos resultados podrían explicar que en juegos de oposición la competición no es determinante en la vivencia emocional, sino la interacción motriz de oposición que se da por la lógica interna del juego. Sin embargo, en el estudio de Cifo (2017), la variable de la competición sí resultó determinante para la vivencia emocional de los jugadores universitarios.

Los resultados obtenidos en el presente trabajo sugieren a los docentes de educación física que planteen una variedad de experiencias motrices que favorezcan el bienestar emocional (Bisquerra, 2003, 2009, 2010). En este sentido, los juegos sin competición se ofrecen como una herramienta idónea para generar emociones positivas entre los escolares de primaria, disfrutando simplemente del placer de jugar (Etxebeste et al., 2014). Por otro lado, cuando se hace uso de la competición en los juegos deportivos se debería garantizar que todo el alumnado tenga la posibilidad de ganar o superar con éxito los retos del juego con cierta regularidad (Duran et al., 2014; Miralles et al., 2017).

VI.4. LAS CHICAS EXPERIMENTAN EMOCIONES MÁS INTENSAS EN LOS JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS

Atendiendo al quinto y sexto objetivo se analizó si chicos y chicas al participar en juegos motores y deportivos, experimentaron el mismo tipo de emoción y si las vivenciaron con la misma intensidad emocional. Concretamente, el quinto objetivo consistió en comprobar si se dieron diferencias entre juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición. Así mismo, a través del sexto objetivo se averiguó si en juegos con o sin existencia de competición, chicos y chicas experimentaron el mismo tipo de comportamiento emocional.

El género femenino experimentó puntuaciones más altas que el género masculino en emociones positivas y negativas al participar en juegos motores y deportivos. Estos resultados coinciden con la aportación de Lavega, Magno et al. (2013), quienes señalaron que los juegos motores y deportivos, al igual que otros ámbitos de la vida, pueden influir en las valoraciones emocionales de las personas, siendo probable que las respuestas subjetivas de chicos y chicas fueran desiguales. Esto puede deberse a la facilitación emocional que describen diversos estudios (Brody & Hall, 2008; Chaplin, 2015; Fabes & Martín, 1991; Grossman & Wood, 1993) por parte del género femenino frente al género masculino. Estos

resultados coinciden y refuerzan la concepción, ya extendida por la literatura científica, de que el género femenino es más emocional (Day & Carroll, 2004; Feldman et al., 2000; Grewal & Salovey, 2005; Palmer et al., 2005). Las chicas son más proclives a la expresión emocional y en especial con las emociones positivas. Tal vez debido a que el género femenino ha sido educado social y culturalmente para expresar sus emociones, mientras que el género masculino siempre ha tenido que minimizar sus verdaderas emociones, sobre todo las relacionadas con las negativas como la tristeza, la culpa, la vulnerabilidad y el miedo (Sánchez-Núñez et al., 2008). Por tanto, los resultados empíricos del presente trabajo nos aproximan a estas afirmaciones sociales, culturales y biológicas donde las chicas son asociadas con mejores habilidades emocionales (Brackett & Mayer, 2003; Ciarrochi et al., 2000, 2005; Extremera et al., 2006; Føllesdal & Hagtvet, 2009; Hall & Mast, 2008). Dado que, según estos estudios, el género femenino posee un mayor conocimiento emocional, expresa las emociones positivas y negativas con más fluidez y con mayor frecuencia, tiene más desarrollada la competencia interpersonal, y son más empáticas con los demás (Baron-Cohen, 2005).

En esta misma línea, en cuanto a la intensidad emocional, los resultados del presente estudio también coinciden con otras investigaciones como la de Feldman et al. (2000) y la de Fujita et al. (1991), quienes afirmaron que esta diferencia emocional entre géneros, donde las chicas se muestran más emocionales que los chicos surge desde edades muy tempranas. Además, a esta aportación, Chaplin y Aldao (2013) añaden con su meta-análisis, que estas diferencias de género en la intensidad de las emociones positivas suelen ser más pronunciadas a medida que aumenta la edad. En este sentido las chicas mostraron emociones positivas con valoraciones más altas que los varones desde la infancia hasta la adolescencia.

Otro de los resultados significativos en este estudio es que el género femenino experimentó emociones positivas con diferencias entre los dominios de acción motriz con respecto al género masculino. Las chicas experimentaron mayor intensidad en emociones positivas para los juegos de oposición, de cooperación y psicomotores con respecto a los chicos. Estos resultados coinciden con los aportados por Duran y Costes (2018) y Jaqueira et al. (2014), dado que averiguaron que las chicas experimentan emociones positivas más intensas que los chicos, sobre todo en juegos de cooperación. Estos hallazgos van en línea con las aportaciones de otros estudios donde se contempla la sensibilidad especial del género femenino hacia las prácticas cooperativas (Lavega, Filella et al., 2013; Navarro-Patón et al., 2019; Santos, 2013). En este sentido, sobre todo para las chicas, los juegos de cooperación pueden fomentar el bienestar socioemocional, tal y como señalaron Lavega, Lagardera et al. (2014).

Sin embargo, en relación con los juegos de oposición estos datos no coinciden con los obtenidos por Cifo (2017) en su estudio con estudiantes

universitarios, en el cual indicó que los chicos valoraron más altas las emociones tanto positivas como negativas frente a las chicas. En el caso de las emociones negativas, en el presente estudio, las chicas fueron quienes las experimentaron de nuevo con mayor intensidad en los juegos de oposición y de colaboración-oposición que los chicos. Tal vez debido a, como mostró el análisis de contenido del presente estudio, la importancia que el género femenino le da a la relación interna de cooperación en los juegos, pues en el caso de los juegos de oposición la interacción que se produce no es la situación motriz más cómoda y preferida para las chicas. Por otro lado, en el caso de los juegos de colaboración-oposición, sucede la misma controversia al darse una relación motriz de oposición y otra de cooperación, que en la mayoría de las situaciones esta última fue transformada en rechazos por parte del género masculino. Sin embargo, en el estudio de Sáez de Ocariz, Lavega, Lagardera et al. (2014) con estudiantes de infantil y primaria, fueron los chicos los que mostraron sus emociones negativas más intensas al participar en juegos de oposición. Lo mismo sucedió con Lavega et al. (2017), quienes observaron que los chicos expresaban más emociones negativas que las chicas en juegos de cooperación y en juegos psicomotores.

Con respecto al dominio psicomotor, a diferencia de otros estudios donde las emociones positivas son valoradas de forma más intensa por los chicos que por las chicas en juegos individuales (Romero-Martín et al., 2017; Rovira, López-Ros, Lavega et al., 2014), las chicas participantes del presente estudio vivenciaron con mayor intensidad las emociones positivas al participar en juegos psicomotores que los chicos. Al observar este tipo de comportamiento emocional se puede decir que tal vez los tipos de juegos psicomotores que se eligieron para el presente estudio podían estar condicionando la experiencia emocional, pues fueron juegos de salto de comba que, culturalmente, está asociado con el género femenino. En este sentido, la unión que se produce entre la naturaleza del juego y la cultura o entorno social en el que se desarrolla, tal y como apuntaban Etxebeste (2009), Etxebeste et al. (2015) y Parlebas (2012) al hablar del término etnomotricidad, podría condicionar la experiencia emocional de los jugadores en función de su género.

En este sentido, los resultados del presente estudio tampoco coinciden con la línea contemplada en otros estudios, donde no se observaron diferencias entre chicas y chicos con respecto a la experiencia emocional acaecida en los juegos motores y deportivos (Alonso et al., 2019; Duran et al., 2014; Etxebarria et al., 2003; Founaud & González-Audicana, 2020; Lavega, Alonso et al., 2011; Lavega, Filella et al., 2011; Mateu et al., 2014; Miralles et al., 2017; Muñoz et al., 2016). Estos estudios, en oposición a la creencia popular, los estereotipos y a la literatura que atribuye al género femenino mayor tendencia emocional, mostraron la similitud emocional entre ambos géneros. Así pues, tanto chicos como chicas

registraron tendencias parecidas en los dos tipos de emociones (positivas y negativas) y en los cuatro dominios de acción motriz. Esta similitud emocional entre géneros que se mostró en los estudios anteriormente mencionados, en su mayoría con estudiantes de secundaria, bachillerato y universitarios, podría ser debido al continuo aprendizaje que han adquirido de valores y actitudes cada vez más igualitarias entre género masculino y femenino. Esto explicaría el comportamiento desigual de los participantes del presente estudio en cuanto al género, pues aún se encuentran en una etapa temprana de formación y carecen, por tanto, de esa enseñanza en coeducación. Tal y como han aportado recientemente Solbes-Canales et al. (2020), en su estudio con niños de 4 a 9 años, averiguaron que los niños más pequeños de 4 años ya aplican roles asociados al género, fruto de un aprendizaje desde el campo social. Estas influencias proceden principalmente de los entornos más cercanos, como la familia, y los medios de comunicación. En este sentido, a medida que los niños aprenden a sociabilizarse con una serie de normas y valores, van interiorizando un esquema que utilizan para juzgar a los demás, elegir amigos y compañeros de juego, y construir expectativas sobre ellos. Por ello, los docentes en las clases de educación física deberían promover entornos que favorezcan un desarrollo psicológico y social igualitario de género desde las edades más pequeñas.

Con base a la presencia o ausencia de competición en los datos del presente estudio se puede apreciar una tendencia de emociones positivas más altas cuando los juegos son sin competición para el género femenino, mientras que para el género masculino esa tendencia es mayor en juegos con competición. Tal y como indicaron Duran y Costes (2018) estas respuestas de entusiasmo por parte del género masculino ante las situaciones motrices competitivas, pueden estar justificadas por los estereotipos culturales, observados por estudios sobre la cultura lúdica y deportiva (Etxebeste, 2009). En el presente estudio el género femenino vivenció de forma significativa las emociones positivas y negativas con intensidades más elevadas que el género masculino, tanto en juegos con como sin competición. Estos resultados van en línea con Gea et al. (2017), quienes afirmaron que durante la práctica de juegos competitivos el género femenino experimentó sus emociones con mayor intensidad frente a los chicos, independientemente del resultado final obtenido. Del mismo modo, estos datos coinciden con los aportados por Lavega, Magno et al. (2013), pues las chicas registraron los valores más altos de intensidad emocional tanto positiva como negativa frente a los chicos en juegos de cooperación con y sin competición. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los estudios de Duran y Costes (2018) y Jaqueira et al. (2014), en los cuales al utilizar juegos con competición los chicos tendieron a experimentar intensidades más altas que las chicas. Esta aportación va en línea con el estudio de Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al. (2014) con

escolares, donde averiguaron que el utilizar juegos con presencia de competición agravaba la intensidad de emociones negativas y conflictos en el género masculino. Además, en estas ocasiones, los chicos suelen ser los protagonistas de una mayor cantidad de conflictos frente a las chicas, sobre todo en juegos de oposición. En este sentido Etxebarria et al. (2003) indicaron que con escolares la conducta agresiva está más presente en niños que en niñas, y además con la edad ésta tiende a aumentar en ellos, sobre todo entre iguales, y a disminuir en ellas. Como docente de educación física este hecho será necesario tenerlo presente cuando se decida utilizar juegos de oposición entre escolares.

Un aspecto relevante de los datos del presente estudio es que no se encontraron diferencias en la intensidad emocional negativa entre chicos y chicas al participar en juegos sin competición. Además, en el género femenino los juegos no competitivos aumentaron la intensidad de las emociones positivas frente a los juegos competitivos. Por ello, en futuras investigaciones sería interesante profundizar en este tipo de juegos con la finalidad de valorarlos como una herramienta óptima para promover la coeducación e ir más allá de las desigualdades de género desde edades tempranas (Pelegrín et al., 2012; Torres, 2005). Además, en las clases de educación física sería interesante trabajar desde el respeto de las conductas motrices de cada uno de los participantes, ofreciendo gran variedad de experiencias motrices que contribuyan al bienestar socioemocional y crecimiento personal de sus escolares (Gillison et al., 2012; Klomsten et al., 2005).

Tras los resultados obtenidos en el análisis de contenido, es interesante observar, en cuanto a los aspectos internos y externos del juego, las diferencias que existieron entre el género. En este sentido, el género masculino asoció su experiencia emocional mayoritariamente con las reglas y el tiempo de la lógica interna del juego, a diferencia del género femenino que explicaban la vivencia de las emociones principalmente a través de la categoría “personas” de la lógica externa y las “reglas” de la lógica interna. En otras palabras, los chicos justificaron las emociones experimentadas en los juegos motores y deportivos con la propia naturaleza de la situación motriz y con el sistema de puntuación ante juegos competitivos o con el objetivo motor a conseguir en juegos no competitivos, es decir, con el resultado del juego. En cambio, las chicas justificaron sus emociones, por un lado, en función de los aspectos transitorios que fueron sucediendo, tales como las risas o la complicidad con alguna compañera de clase en el momento del juego. Y, por otro lado, en relación con las reglas del juego, enfocadas a la naturaleza y dimensión lúdica que guarda de forma interna cada situación motriz. Estos datos coinciden con aportados por Alcaraz-Muñoz et al. (2017), Lagardera et al. (2011) y Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014), donde los chicos aludieron mayoritariamente a elementos de la lógica interna, como el

hecho de ganar o perder en juegos con competición o simplemente el disfrute con el propio juego. Por el contrario, el género femenino compartió estos argumentos, junto con otros aspectos externos, como haberse divertido o reído como momentos transitorios producidos por la práctica del juego.

Otro elemento donde se observó mayor diferencia entre géneros en el presente estudio fue la relación interna de los juegos, siendo las chicas quienes otorgaron mayor relevancia a esta categoría que los chicos. En este sentido, el género femenino consideró más importante para su experiencia emocional cooperar en grupo y no sentirse rechazadas por el género masculino. Los datos del presente estudio coinciden con los obtenidos en otras investigaciones (Lagardera et al., 2011; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014), en las cuales se apreciaron diferencias entre género, estando más vinculadas las narraciones de los chicos al tiempo interno del juego, y las narraciones de las chicas, mayormente a la interacción motriz con los compañeros. En este sentido, como apuntaron Conti et al. (2001) y Johnson y Engelhard (1992) el género femenino, culturalmente siempre ha estado más asociado con la participación en relaciones sociales cooperativas, haciéndolas sentir mayor bienestar socioemocional en los intercambios generosos y empáticos con los demás. En esta línea, autores como Chalabaev, Sarrazin, Fontayne et al. (2013) indicaron que tanto los niños como las niñas preferían que las clases de educación física se desarrollasen únicamente con compañeros del mismo sexo para evitar las situaciones de rechazo por el género contrario. El género masculino considera que el género femenino no se esfuerza lo suficiente, y las niñas indican que los niños cooperan menos y provocan situaciones desequilibradas. Ambos géneros informan de su preferencia por las clases de educación física con un solo sexo, para favorecer las oportunidades de práctica y aprendizaje, así como de comportamiento y evitar además sentir miedo ante lesiones (Williams, 2010). Estas aportaciones también se pueden ver reflejadas en sus actuaciones durante los juegos, pues en el estudio de Pic et al. (2020) averiguaron que los chicos se sienten más seducidos por roles de receptor y liberador, roles con mayor implicación en el juego, en comparación con las chicas que adoptan roles más pasivos, con el enfoque de esquivador y prisionero. Estos hallazgos coinciden con Gutiérrez y García-López (2012), quienes averiguaron una cierta tendencia estereotípica de participación en juegos de invasión. Los chicos preferían manipular la pelota y conseguir el objetivo del juego, mientras que las chicas adoptaban comportamientos de jugador-espectador.

VI.5. CUANDO JUGAR NO ES CUESTIÓN DE LA EXPERIENCIA FÍSICO DEPORTIVA. VIVENCIA EMOCIONAL INTENSA AL PARTICIPAR EN JUEGOS MOTORES Y DEPORTIVOS

El séptimo objetivo fue averiguar si el hecho de que estudiantes contasen o no con experiencia físico deportiva, influyó en la intensidad emocional positiva y negativa experimentada al participar en juegos motores y deportivos. En relación con el octavo objetivo se examinó el efecto de la presencia o ausencia de competición. Por otro lado, como noveno objetivo, se analizó si en cuanto al género los jugadores con o sin experiencia físico deportiva experimentaron la misma intensidad emocional positiva y negativa al participar en juegos motores y deportivos.

En relación a este objetivo, se puede afirmar que tener o no experiencia físico deportiva no es determinante en la experiencia emocional de estudiantes de educación primaria, al participar en juegos motores y deportivos. El análisis de los resultados no mostró diferencias significativas en la valoración de las emociones positivas y negativas en función de la experiencia físico deportiva de los jugadores, coincidiendo con otras investigaciones como Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014), Lavega, Lagardera et al. (2014), Lavega, Alonso et al. (2014), Duran et al. (2014), Beedie et al. (2000) y García et al. (2012), donde no se observaron diferencias entre los jugadores que tenían o no antecedentes deportivos.

No obstante, en el presente estudio a pesar de no existir diferencias significativas, el análisis de los datos indicó que los escolares que no practican de forma regular actividad física en su vida diaria valoraron más altas las emociones positivas y negativas al intervenir en diferentes juegos motores y deportivos frente a los escolares que sí cuentan con experiencia físico deportiva. Estos datos coinciden con las aportaciones de Lavega, Lagardera et al. (2014), Gea, Alonso, Yuste et al. (2016) y Lavega, Filella et al. (2013), quienes averiguaron en sus respectivos estudios que los jugadores sin historial deportivo activaron valores emocionales significativamente más intensos al participar en diversas situaciones motrices, que aquellos jugadores con antecedentes deportivos. En lo que respecta a la elevada intensidad emocional positiva que experimentan los jugadores sin experiencia físico deportiva, Ellsworth y Scherer (2003) lo justifican aludiendo al efecto de novedad que supone para estas personas el participar en cualquier práctica motriz, siendo este hecho una actividad realizada fuera de lo habitual.

Por otro lado, con los resultados obtenidos se puede señalar que la presencia o no de competición y la vinculación con la experiencia físico deportiva del jugador influyó en la vivencia de las emociones negativas de los estudiantes de primaria al participar en juegos motores y deportivos. El análisis de los datos

indicó que los escolares con experiencia físico deportiva sintieron las emociones negativas con menor intensidad al participar en juegos sin competición, que los jugadores sin experiencia físico deportiva. En el caso de los juegos con competición se registró el mismo comportamiento para las emociones negativas, pero sin existir diferencias en la valoración emocional. Estos datos coinciden con investigaciones anteriores como la de Rovira, López-Ros, Lagardera et al. (2014), en la cual los jugadores con antecedentes deportivos mostraron menor intensidad en las emociones negativas y los estados de ánimo de tensión y ansiedad frente a aquellos jugadores que no tenían esas experiencias físico deportivas previas. En este sentido, los datos del presente estudio corroboran las afirmaciones ya indicadas por autores como Brière et al. (2019), Contreras et al. (2010), Harrison y Narayan (2003) y Kantomaa et al. (2008) sobre los efectos potenciales socioemocionales que confiere la práctica de actividad física de forma sistemática en las personas. De hecho, también según Jiménez et al. (2008), las personas que realizan asiduamente cualquier tipo de práctica motriz están asociadas con un nivel de estrés menor, un mejor estado de ánimo y mayor grado de salud. En definitiva, los resultados del presente estudio apoyan la premisa de Jones (2003) y Lane et al. (2010), en la cual señalaron que cuanto mayor es el historial deportivo previo del jugador mejor es su control emocional.

En relación con las emociones positivas, el análisis de los datos mostró que los jugadores con y sin experiencia físico deportiva siguieron la misma tendencia emocional en juegos con y sin competición. Aunque los jugadores sin experiencia físico deportiva fueron quienes registraron las medias más elevadas de intensidad emocional positiva tanto en juegos competitivos como no competitivos. En este sentido, los resultados del presente estudio no coinciden con los desprendidos por Alonso et al. (2018), Cifo (2017), Duran et al. (2015) y Gea, Alonso, Ureña et al. (2016), donde los jugadores con historial deportivo alcanzaron los valores más elevados de activación emocional positiva en juegos motores y deportivos frente a los jugadores que no tenían historial deportivo.

También se puede descartar la variable género, pues no mostró diferencias significativas en la vivencia emocional según la existencia o no de experiencia físico deportiva por los jugadores. Los resultados registraron una tendencia emocional similar para el género femenino y el género masculino, siendo mayor la intensidad emocional en las chicas y en los chicos que no tienen bagaje deportivo. Tal y como indicaron Alonso, Lavega et al. (2013) a nivel emocional el alumnado que no tiene experiencia físico deportiva implica de partida grandes diferencias en la experiencia emocional que se vive en las clases de educación física. Además, como apuntan Jodra et al. (2017) entre los propios alumnos con historial deportivo también pueden existir diferencias en lo que respecta a la conducta social según la modalidad deportiva a la que acostumbran practicar. Así

pues, los jóvenes deportistas de modalidades individuales se asocian a la perseverancia, la resiliencia y la autoestima (Laborde et al., 2015, 2016).

De lo desprendido en los resultados, se puede afirmar que la experiencia físico deportiva previa de los estudiantes de educación primaria no tiene una influencia determinante, pero sí es apreciable la tendencia emocional alta en la vivencia positiva de los jugadores sin bagaje deportivo previo y el control de las emociones negativas de los jugadores con bagaje deportivo previo. En esta línea Puertas-Molero et al. (2017) y Zumeta et al. (2016) destacaron el papel que desempeña el hecho de contar con experiencia físico deportiva para activar el bienestar emocional. El hecho de que las personas dispongan o no de antecedentes deportivos puede diferenciarlos en el uso inteligente de las emociones y de los estados de ánimo (Andrade et al., 2011).

Por ello, los resultados ponen en evidencia la importancia como docentes de educación física conocer previamente el perfil deportivo de los alumnos cuando se utilicen juegos motores y deportivos en las clases, pues los resultados pueden variar en caso de tener o no experiencia físico deportiva. Con la finalidad de preparar a su alumnado con una amplia variedad de experiencias motrices y emocionales ante una adecuada gestión y bienestar emocional.

VII - CONCLUSIONES

VII- CONCLUSIONES

Tras la discusión realizada, se redactan las conclusiones extraídas que reflejan los hallazgos encontrados con base a los objetivos planteados en el presente estudio, y fundamentados en la unión de los marcos teóricos de la praxiología motriz de Parlebas (2012) y la educación emocional de Bisquerra (2009, 2010). Las conclusiones que, a continuación, se describen refuerzan la necesidad de continuar estudiando esta línea de investigación en el ámbito educativo:

1. El primero de los objetivos consistió en analizar las propiedades psicométricas de la GES-C para estudiar los estados emocionales en juegos motores y deportivos de cuatro dominios de acción motriz, con y sin competición, en escolares. La conclusión extraída es que la escala GES-C es un instrumento estructuralmente válido y fiable para medir la intensidad emocional en los juegos motores y deportivos, de diferentes dominios de acción motriz, con o sin competición, con escolares.
2. El segundo objetivo buscó determinar el tipo de emoción que experimentan los escolares en juegos motores y deportivos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición. La conclusión extraída es que los juegos motores y deportivos, independientemente del dominio de acción motriz, generan emociones positivas con mayor intensidad en los estudiantes de educación primaria. En todos los casos las emociones positivas son experimentadas de forma más intensa que las emociones negativas. No obstante, los juegos psicomotores desencadenan emociones negativas con mayor intensidad que los juegos sociomotores.
3. El tercer objetivo trató de analizar si la intensidad de las emociones positivas y negativas experimentada por los jugadores, depende de la presencia o ausencia de la competición. La conclusión extraída es que la presencia o ausencia de competición en los juegos motores y deportivos no es determinante en la experiencia emocional de los escolares.
4. El cuarto objetivo consistió en comprobar la intensidad de las emociones positivas y negativas cuando los jugadores resultan ganadores o perdedores en un juego deportivo con presencia de competición. La conclusión extraída es que en los juegos con competición, el resultado final obtenido por el estudiante de primaria influye en la experiencia emocional. Al resultar ganador se eleva la intensidad de las emociones

positivas, destacando los juegos de cooperación. En cambio, al resultar perdedor la intensidad es mayor en las emociones negativas, sobre todo en los juegos psicomotores.

5. El quinto objetivo pretendió analizar si chicos y chicas experimentan la misma intensidad emocional al participar en juegos psicomotores, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición. La conclusión extraída es que las chicas valoran de forma más intensa las emociones positivas y negativas frente a los chicos al participar en juegos motores y deportivos. De los dominios de acción motriz, las chicas experimentan las emociones positivas con valores más altos en los juegos psicomotores que los chicos, y las emociones negativas en los juegos de oposición.
6. El sexto objetivo buscó describir si chicos y chicas experimentan la misma intensidad emocional al participar en juegos con o sin existencia de competición. La conclusión extraída es que en juegos con competición, las chicas vivencian las emociones positivas y negativas con mayor intensidad que los chicos. En los juegos sin competición, las chicas registran emociones positivas más intensas que los chicos. Entre los escolares del mismo género, las chicas experimentan la intensidad emocional positiva más alta en juegos sin competición, mientras que las emociones positivas de los chicos obtienen mayor valoración en juegos con competición.
7. El séptimo objetivo trató de examinar si varía la intensidad emocional positiva y negativa entre escolares con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos y motores deportivos. La conclusión extraída es que la experiencia físico deportiva no determina la intensidad emocional de los escolares al participar en juegos motores y deportivos.
8. El octavo objetivo pretendió analizar si varía la intensidad emocional positiva y negativa entre escolares con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos con o sin competición. La conclusión extraída es que la experiencia físico deportiva tampoco influye en la intensidad emocional de los escolares al participar en juegos motores y deportivos, con presencia o ausencia de competición.
9. Por último, el noveno objetivo buscó conocer si experimentan la misma intensidad emocional positiva y negativa chicos y chicas con o sin experiencia físico deportiva, al participar en juegos motores y deportivos. La conclusión extraída es que el género y la experiencia físico deportiva de los escolares no es determinante en la intensidad emocional al participar en juegos motores y deportivos.

VIII – APORTACIONES EDUCATIVAS

VIII- APORTACIONES EDUCATIVAS

Con el presente estudio se les ofrece a los profesionales de la educación física una metodología de trabajo con el alumnado, que permite a nivel individual que los escolares se conozcan dentro del ámbito afectivo, sobre todo cuando participan en situaciones motrices tan familiares para ellos, como son los juegos motores y deportivos. En el contexto educativo, como docentes surge la reflexión sobre actuaciones que se observan en los estudiantes cuando experimentan determinadas emociones y, sin embargo, no son cuestionadas. Por ello, es necesario que los alumnos desde edades tempranas comiencen a conocerse a sí mismos. El hecho de que los escolares sean capaces de identificar y expresar su vivencia emocional permite, por un lado, a los docentes tener un conocimiento más próximo sobre su alumnado como paso primordial para una correcta tarea pedagógica, por otro lado, a los propios estudiantes permite comenzar el proceso de aprendizaje hacia el bienestar emocional, siendo conscientes del tipo de emociones que sienten y qué las genera. Aprenderán a cuestionarse sobre su forma de actuar, pensar y sentir, nutriendo de mayor calidad, intensidad y satisfacción las experiencias vividas en el día a día y las relaciones sociales cultivadas con el resto de individuos, no sólo en el ámbito educativo sino extrapolándolo a su entorno social. Se trata de un crecimiento personal y desarrollo del bienestar socioemocional que requiere de un largo y continuo proceso.

A la hora de planificar las clases de educación física se ofrece el juego motor y deportivo como recurso óptimo para generar experiencias positivas en el alumnado. Decidir qué tipo de juego se va a utilizar será tarea del docente, pero a través del presente estudio todo profesional de la educación física dispone de aportaciones científicas para promover la mejora del bienestar emocional del alumnado desde una amplia variedad de situaciones motrices y variables. Además de permitir el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, desde un clima motivacional positivo, aprenderán disfrutando a través del juego y experimentando contextos variados de aprendizaje motriz y emocional.

Según los resultados de este estudio con estudiantes de educación primaria, si los docentes buscan una educación física positiva deberán plantear juegos motores y deportivos, sin preocuparse de forma especial por los dominios de acción motriz y la presencia o ausencia de competición en los mismos. No obstante, si se decide aplicar juegos con competición es necesario conocer que el

resultado obtenido influirá en la experiencia emocional, elevando la intensidad positiva si se gana y, por el contrario, la negativa si se pierde.

Tras la realización de este estudio es evidente la necesidad de promover la coeducación en la educación física para favorecer ambientes sin estereotipos deportivos. De hecho, las chicas se emocionan de forma más intensa tanto positiva como negativamente que los chicos, y en edades tan tempranas preocupa que los escolares del género masculino tengan mayor predisposición hacia actividades competitivas que hacia la dimensión lúdica de los juegos. Además, incluso ante juegos con o sin competición, las chicas sienten emociones positivas más intensas en juegos no competitivos, mientras que en los chicos su intensidad emocional positiva se eleva en juegos competitivos. Con este estudio se refleja la necesidad de enseñar como docentes de educación física a los estudiantes de primaria, y sobre todo al género masculino, del placer del juego sin competición y la cooperación con el género femenino.

En relación con la experiencia físico deportiva de los escolares, en el presente estudio no es un aspecto relevante a considerar por su influencia en la intensidad emocional. Tal vez el motivo de este hecho sea principalmente por la edad en la que se encuentran los participantes, ya que al igual que la práctica asidua de actividad física no se puede considerar aún como huella deportiva, tampoco su práctica ha podido influir aún en su formación emocional. No obstante, se aconseja como docentes de educación física conocer el perfil deportivo del alumnado, ya que puede ser una variable que con su desarrollo pueda influir en la experiencia emocional favorablemente. En este caso también sería necesario ofrecer una gran variedad de situaciones motrices tanto al alumnado con experiencia físico deportiva como al alumnado sin experiencia para promover las vivencias emocionales positivas intensas.

Por otro lado, los juegos motores y deportivos son situaciones motrices cargadas de disfrute y motivación, que generan a su vez en los escolares una satisfacción mayor y un estado emocional positivo en las clases de educación física. Como docentes de educación física al aplicar juegos que promueven la motivación intrínseca favorecemos el desarrollo de personas capaces de participar actividades motivadas por el propio disfrute obtenido durante su desarrollo; sintiéndose libres para actuar y decidir; más eficaces y eficientes en la tarea desempeñada; y manteniendo una buena relación con la gente que les rodea.

En definitiva, la presente investigación ofrece ideas, información, métodos de actuación, experiencias, resultados y conclusiones, que pueden ser utilizadas por docentes, entrenadores o cualquier profesional de la educación física para la planificación de sus proyectos pedagógicos uniendo objetivos motrices y emocionales.

IX – LIMITACIONES DEL ESTUDIO

IX- LIMITACIONES DEL ESTUDIO

A continuación se exponen una serie de circunstancias que pueden haber limitado la ejecución del estudio.

1. La primera dificultad encontrada fue la formación de los docentes de los centros educativos que han participado en el estudio. El no haber contado con una formación previa más extensa en educación emocional y en praxiología motriz dificultó el desarrollo de las sesiones. En este sentido, los docentes deberían conocer conceptos básicos relacionados con ambos marcos teóricos fundamentales para el estudio, ya que esto también influiría favorablemente en la implicación y motivación a la hora de participar en la investigación.
2. La selección de los juegos motores y deportivos fue otra de las limitaciones del estudio, ya que los juegos que implicaban el salto a la comba eran considerados por el género masculino como “juegos de chicas”, y este hecho ya podía condicionar la experiencia emocional del alumnado, sobre todo de los chicos. Además, el juego de oposición del pañuelo también fue considerado por los estudiantes más como un juego de colaboración-oposición, y los respectivos docentes debían repetir en varias ocasiones que no eran dos equipos enfrentados si no que la oposición se realizaba a nivel individual.
3. Para respetar el desarrollo normal de la asignatura, se limitó a una sesión por dominio o familia de juegos considerando la presencia o ausencia de competición en la misma sesión, dando lugar a un total de 4 sesiones más la sesión de formación emocional inicial. Si se hubiese aumentado el número de sesiones, se podría haber recogido más datos de cada dominio motriz.
4. Los participantes en uno de los centros educativos eran estudiantes con abundantes conflictos disruptivos, y este perfil de alumnado dificultaba bastante el desarrollo de las sesiones de educación física y su implicación en el estudio.

5. El tamaño de la muestra también ha sido considerado como otra de las limitaciones del estudio, ya que de haber podido contar con un mayor número de participantes nos habría permitido una mayor representatividad de la muestra estudiada.
6. En el presente estudio no se ha podido conocer la validez y fiabilidad de la escala GES-C desde la perspectiva de género.
7. Tampoco se han podido considerar y medir los estados de ánimo de los participantes al inicio y al final de las sesiones, para conocer si tras las actividades de relajación se había logrado homogeneizar los estados emocionales, antes de proceder con las sesiones de juegos.

X – FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

X- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras la revisión de la literatura, el desarrollo del presente estudio y la obtención de los resultados, se presentan una serie de líneas que podrían ser consideradas para futuras investigaciones.

1. Realizar el estudio con alumnos de otros centros educativos, cursos escolares e incluso de otras comunidades, con el objetivo de conocer si ocurren los mismos resultados en otros contextos.
2. Elaborar una selección de juegos donde se descarte la influencia de la cultura social en cuanto a diferenciación de roles de género.
3. Realizar un análisis de contenido de segundo nivel, incluyendo macro y microcategorías, que permita conocer aún con mayor profundidad y calidad los resultados ya obtenidos, y triangular la información con distintas metodologías.
4. Abordar el análisis icónico de los dibujos aportados por los estudiantes de educación primaria y su vinculación con la experiencia emocional.
5. Estudiar la experiencia emocional en las situaciones motrices en un medio inestable para poder aportar mayor conocimiento sobre las posibilidades existentes en la praxiología motriz.
6. Analizar la intensidad emocional en escolares asociado al tipo de agrupamiento (mixto o segregado) al participar en juegos motores y deportivos.
7. Averiguar a qué se debe el aumento de los valores en los estados de ánimo negativos al finalizar la sesión, cuando los juegos motores principalmente son generadores de emociones positivas.
8. Averiguar qué lleva a los escolares a crear expectativas o actuar pensando en la existencia de desigualdades entre género cuando participan en juegos motores y deportivos, como el entorno (familia o escuela), medios de comunicación o los valores culturales.
9. Mejorar la intervención de los docentes en los estudios para hacerla más próxima a la realidad educativa de las clases de educación física, ya que los roles que ocupan en las sesiones del estudio son limitados para no influir en el proceso y resultado final. Hasta ahora en este tipo de investigaciones, los docentes solo pueden explicar los juegos y evitar intervenciones como la aportación de feedbacks.

10. Considerar para estudio la variable disfrute percibido de los escolares al participar en juegos motores y deportivos, y conocer si existe una posible relación con los estados emocionales vivenciados en las clases de educación física.
11. Analizar los estados de ánimo de los estudiantes de educación primaria, al inicio y al final de las sesiones desarrolladas con juegos motores y deportivos.

XI - REFERENCIAS

XI- REFERENCIAS

- Alcaraz-Muñoz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2017). Play in Positive: Gender and Emotions in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 51-63. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.04)
- Ali, S., Khatun, N., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2018). They Love Me Not: A Meta-Analysis of Relations Between Parental Undifferentiated Rejection And Offspring's Psychological Maladjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1177/0022022118815599>
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Alonso, J. I., Lagardera, F., & Lavega, P. (2018). Emorregulation and pedagogy of motor behaviors. *Acción motriz*, 21, 67-76.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En J. J. Gázquez, M. C. Pérez, M. M. Molero, & R. Parra (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 379-386). GEU.
- 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 I. Martínez, R. Cayero, & J. Calleja (Coords.), *Investigación e innovación en el deporte* (pp. 161-169). Paidotribo.
- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., & Segado, F. (2011). Analysis of the relationship between playing preference and the structure of the programed activities in recreational-athletic festivals. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i16.28>
- Alonso, J. I., Marín, M., Yuste, J. L., Lavega, P., & Gea, G. (2019). Emotional awareness in motor cooperative situations in ludic and expressive contexts in Non-Compulsory Secondary Education: a gender prespective. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 195-212. <https://doi.org/10.6018/educatio.363461>
- Ambroña, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de Educación Emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de Educación Primaria. *Revista Española de Orientación*

- y *Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.23.num.1.2012.11392>
- Andrade, E., Arce, C., Garrido, J., Torrado, J., & de Francisco, C. (2011). Modelo de medida del estado de ánimo subjetivo en deportistas adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 537-548.
- Anguera, M. T., & Blanco, A. (2003). Registro y codificación en el comportamiento deportivo. En A. Hernández (Ed.), *Metodología* (pp. 6-34). Efdportes.
- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20(2), 217-280. <https://doi.org/10.14349/sumapsi2013.1196>
- Arbinaga, I. F. (2013). Fisicoculturismo: diferencias de sexo en el estado de ánimo y la ansiedad precompetitiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 353-360.
- Arnold, M. B. (1969). Emotion, motivation and the limbic system. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 159(3), 1041-1058. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1969.tb12996.x>
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil, L., Irazusta, S., Romero, S., & Cecchini, J. A. (2008). Repercusiones de la duración de la Actividad Físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(30), 171-183.
- Ashby, F. G., Isen, A. M., & Turken, U. (1999). A Neuropsychological Theory of Positive Affect and Its Influence on Cognition. *Psychological Review*, 106(3), 529-550. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.106.3.529>
- Aznar, C., Domínguez, F. J., & Palomares, A. (2019). Incidencia de la inteligencia emocional en los rendimientos escolares: una revisión teórica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(1), 1-25.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L., & Pérez, 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.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., & Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the big five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 32, 645-664. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00051-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00051-X)
- Baron-Cohen, S. (2005). *La gran diferencia cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres*. Amat.

- Barragán, A., & Morales, C. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20-46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Bauer, C. C. C., Caballero, C., Scherer, E., West, M. R., Mrazek, M. D., Phillips, D. T., Whitfield-Gabrieli, S., & Gabrieli, J. D. E. (2019). Mindfulness training reduces stress and amygdala reactivity to fearful faces in middle-school children. *Behavioral Neuroscience*, 133(6), 569-585. <https://doi.org/10.1037/bne0000337>
- Bean, C., McFadden, T., Fortier, M., & Forneris, T. (2019): Understanding the relationships between programme quality, psychological needs satisfaction, and mental well-being in competitive youth sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1655774>
- Beedie, C. J., Terry, P. C., & Lane, A. M. (2000). The profile of mood states and athletic performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12, 49-68. <https://doi.org/10.1080/10413200008404213>
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-11.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 Structural equations program manual*. Multivariate Software Inc.
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T., & Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friend's influence on adolescent's adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329. <https://doi.org/10.2307/1131649>
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69-83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Bianchin, M., & Angrilli, A. (2012). Gender differences in emotional responses: A psychophysiological study. *Physiology & Behavior*, 105, 925-932. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2011.10.031>

- Biddle, S. J. H., Atkin, A. J., Cavill, N., & Foster, C. (2011). Correlates of physical activity in youth: a review of quantitative systematic reviews. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 25-49. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2010.548528>
- Binet, A., & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. En A. Binet, *L'Année Psychologique* (pp. 191-244). Masson et cie editeurs. <https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2010). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R., & Hernández, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles de Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Blakemore, S. (2010). The Developing Social Brain: Implications for Education. *Neuron*, 65, 744-747. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.03.004>
- Blázquez, D. (2001). *La Educación física*. INDE.
- Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology*, 29, 1147-1158. <https://doi.org/10.1177/0146167203254596>
- Brandt, R., da Silveira, M., Brusque, T., & Andrade, A. (2016). Association between mood states and performance of Brazilian elite sailors: Winners vs. non-winners. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(32), 119-125. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i32.712>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2010). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance

- performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Brière, F. N., Imbeault, A., Goldfield, G. S., & Pagani, L. S. (2019). Consistent participation in organized physical activity predicts emotional adjustment in children. *Pediatric Research*, 1-6. <https://doi.org/10.1038/s41390-019-0417-5>
- Brody, L. R., & Hall, J. A. (2008). Gender and emotion in context. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 395-408). The Guilford press.
- Busseri, M. A. (2018). Examining the structure of subjective well-being through meta-analysis of the associations among positive affect, negative affect, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 122, 68-71. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.003>
- Caballero, M. F., Alcaraz, V., Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2016). Intensidad emocional en la clase de educación física en función de la victoria: juegos de cooperación-oposición. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 123-133. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267291>
- Cabello, E., Pérez, N., Ros, A., & Filella, G. (2019). Los programas de educación emocional happy 8-12 y happy 12-16. evaluación de su impacto en las emociones y el bienestar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 53-66. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25338>
- Cagigal, J. M. (1996). *Obras selectas*. Comité Olímpico Español.
- Cain, G., & Carnellor, Y. (2008). 'Roots of empathy': A research study on its impact on teachers in Western Australia. *Journal of Student Wellbeing*, 2, 52-73. <https://doi.org/10.21913/JSW.v2i1.168>
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Cañero, M., Mónaco, E., & Montoya, I. (2019). La inteligencia emocional y la empatía como factores predictores del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(1), 19-29. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v9i1.313>
- Capano, A., González, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34(2), 413-444. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Carranza, M., & Mora, J. (2003). *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Graó.

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2001). Optimism, Pesimism, and self-regulation. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism. Implications for theory research and practice* (pp. 31-51). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-002>
- Cassaretto, M., & Martínez, P. (2017). Validación de las escalas de bienestar, de florecimiento y afectividad. *Pensamiento Psicológico*, 15(1), 19-31. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI15-1.VEFA>
- Castillo-Mayén, R., & Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., & Chacón-Cuberos, R. (2018). Emotional intelligence in athletes according to sex, age and sports modality practiced. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(2), 288-305.
- Castro-Schilo, L., & Kee, D. W. (2010). Gender differences in the relationship between emotional intelligence and right hemisphere lateralization for facial processing. *Brain and Cognition*, 73, 62-67. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2010.03.003>
- Cecchini, J. A., Echevarría, L. M., & Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., & Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14(3), 523-531.
- Cecchini, J. A., Méndez, A., & Muñiz, J. (2003). Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. Un estudio empírico entre los estudiantes de la Universidad de Oviedo. *Apunts Educación Física y Deportes*, 72, 6-13.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cervelló, E., Peruyero, F., Montero, C., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., & Moreno-Murcia J. A. (2014). Ejercicio, bienestar psicológico, calidad de sueño y motivación situacional en estudiantes de educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 31-58. <https://doi.org/10.4321/S1578-84232014000300004>

- Chacón, R., Arufe, V., Cachón, J., Zagalaz, M. L., & Castro, D. (2016). Relational research of sport practice in schoolchildren depending on gender. *SporTK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 85-92. <https://doi.org/10.6018/249161>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., & Brisswalter, J. (2013). Heart rate and variability responses to stereotype activation among non-stereotyped individuals. Stereotype lift in the motor domain. En B. Derks, D. Scheepers & N. Ellemens (Eds.), *The neuroscience of prejudice and intergroup relations* (pp. 146-163). Psychology Press.
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Fontayne, P., Boiché, J., & Clément-Guillotin, C. (2013). The influence of sex stereotypes and gender roles on participation and performance in sport and exercise: Review and future directions. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.005>
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J., & Cury, F. (2008). Do Achievement Goals Mediate Stereotype Threat? An Investigation on Females' Soccer Performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 143-158. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.2.143>
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and Emotion Expression: A Developmental Contextual Perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender Differences in Emotion Expression in Children: A Meta-Analytic Review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2019). Gender Differences in Life Satisfaction Among Children and Adolescents: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21, 2279-2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Chen, A., & Darst, P. W. (2002). Individual and Situational Interest: The Role of Gender and Skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 250-269. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1093>
- Chico, E., & Ferrando, P. J. (2008). Variables cognitivas y afectivas como predictoras de satisfacción en la vida. *Psicothema*, 20(3), 408-412.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)

- Ciarrochi, J., Deane, F. P., & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences, 32*, 197-209. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00012-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00012-5)
- Ciarrochi, J. V., Hynes, K., & Crittenden, N. (2005). Can men do better if they try harder? Sex and motivational effects on emotional awareness. *Cognition and Emotion, 19*(1), 133-141. <https://doi.org/10.1080/02699930441000102>
- Cifo, M. I. (2017). *Efectos de los Juegos Deportivos de Oposición en los Estados Emocionales y en los Estados de Ánimo de Estudiantes Universitarios* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Cifo, M. I., Alcaraz-Muñoz, V., Gea-García, G. M., Yuste-Lucas, J. L., & Alonso, J. I. (2021). The Effect of Traditional Opposition Games on University Students' Mood States: The Score and Group Type as Key Aspects. *Frontiers in Psychology, 11*(589323), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.589323>
- Clark, L. A., Watson, D., & Mineka, S. (1994). Temperament, personality, and the mood and anxiety disorders. *Journal of Abnormal Psychology, 103*(1), 103-116. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.103>
- Clavijo, R., Palacios, M. D., Mora, C., Villavicencio, F., Arpi, N., & Conforme, G. (2017). Aceptación-rechazo de padres y madres cuencanos relacionados a las características personales de los hijos entre 5 y 12 años. *MASKANA, 8*(número especial), 1-11.
- Cohen, J. S., & Miller, L. J. (2009). Interpersonal mindfulness training for well-being: A pilot study with psychology graduate students. *Teachers College Record, 111*(12), 2760-2774.
- Collard, L. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en el entrenamiento deportivo. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 139-156). Edicions de la Universitat de Lleida.
- 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. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00217-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00217-8)
- 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.

- Correia, A., Romão, M. A., & Nogueira, J. (marzo, 2012). Emociones y salud - Actividades propiciadoras de emociones positivas. *VIII Jornades Educació Emocional*. Universidad de Barcelona.
- Craig, A., Tran, Y., Hermens, G., Williams, L. M., Kemp, A., Morris, C., & Gordon, E. (2009). Psychological and neural correlates of emotional intelligence in a large sample of adult males and females. *Personality and Individual Differences, 46*, 111-115. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.011>
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Collins.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 12(1)*, 83-96. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2003.17380>
- Cuadrado, M., & Pascual, V. (2005). *Educación emocional: programa de actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Wolters Kluwer Educación.
- Cumming, S. P., Smoll, F. L., Smith, R. E., & Grossbard, J. R. (2007). Is Winning Everything? The Relative Contributions of Motivational Climate and Won-Lost Percentage in Youth Sports. *Journal of Applied Sport Psychology, 19(3)*, 322-336. <https://doi.org/10.1080/10413200701342640>
- Cumsille, P., Martínez, M. L., Rodríguez, V., & Darling, N. (2015). Parental and individual predictors of trajectories of depressive symptoms in Chilean adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 15*, 208-216. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.06.001>
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., Maneiro, L., & Sobral, J. (2017). Effects of parenting practices through deviant peers on nonviolent and violent antisocial behaviours in middle and late-adolescence. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context, 9*, 75-82. <https://doi.org/10.1016/j.ejpal.2017.02.001>
- Damasio, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica.
- Davidson, R. J., & Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Ediciones Destino.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. (2004). Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences, 36*, 1443-1458. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00240-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00240-X)

- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 206, 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Dehesa, R., García-Tormo, J. V., Vaquera, A., & Bayón, P. (2015). Heart rate analysis of high level basketball players during training sessions. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(3), 17-19.
- DeKlerk, H. M., Dada, S., & Alant, E. (2014). Children's identification of graphic symbols representing four basic emotions. Comparison of Afrikaans-speaking and Sepedi-speaking children. *Journal of Communication Disorders*, 52, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.05.006>
- Del Castillo, O., Romero, S., González, T., & Campos, M. C. (2012). Gender equity in physical education: The use of information. *Sex Roles*, 67, 108-121. <https://doi.org/10.1007/s11199-011-0103-5>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana.
- De Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412884>
- Deng, Y., Chang, L., Yang, M., Huo, M., & Zhou, R. (2016). Gender Differences in Emotional Response: Inconsistency between Experience and Expressivity. *PLoS ONE*, 11(6), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158666>
- Derryberry, D., & Tucker, D. M. (1994). Motivating the focus of attention. *The heart's eye: Emotional influences in perception and attention*, 167-196. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410560-7.50014-4>
- Desivilya, H. S., & Yagil, D. (2005). The Role of Emotions in Conflict Management. The Case of Work Teams. *International Journal of Conflict Management*, 16(1), 55-69. <https://doi.org/10.1108/eb022923>
- Devís, J. (2008). El juego en el currículo de la Educación Física: aproximación crítica (o el reino de lo posible en la postmodernidad). *Revista Educación física y deporte*, 27(2), 79-89.
- Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development* 71(1), 44-56. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117>
- Diamond, A. (2007). Interrelated and interdependent. *Developmental Science*, 10(1), 152-158. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00578.x>

- Díaz, O. F. (2016). Niño, juego y dimensión lúdica: primeros niveles bioepistémicos de limitación. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(2), 94-105. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.595>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3, 1-43. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Oishi, S., & Ryan, K. L. (2013). Universal and cultural differences in the causes and structure of happiness: A multilevel review. En C. L. M. Keyes (Ed.), *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health* (pp. 153-176). Springer.
- Dinas, P. C., Koutedakis, Y., & Flouris, A. D. (2011). Effects of exercise and physical activity on depression. *Irish Journal of Medical Science*, 180, 319-325. <https://doi.org/10.1007/s11845-010-0633-9>
- Dolcos, F., Jordan, A. D., & Dolcos, S. (2011). Neural correlates of emotion-cognition interactions: A review of evidence from brain imaging investigations. *Journal of cognitive psychology*, 23(6), 669-694. <https://doi.org/10.1080/20445911.2011.594433>
- Duran, C., & Costes, A. (2018). Effect of Motor Games on Emotional Awareness. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(70), 227-245. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117, 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dutton, E., & Lynn, R. (2013). A negative Flynn effect in Finland, 1997-2009. *Intelligence, 41*, 817-820. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.05.008>
- Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist, 48*(4), 384-392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. V., & Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: Propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria, 15*(29), 3-11. <https://doi.org/10.29197/cpu.v15i29.296>
- Ellsworth, P. C., & Scherer, K. R. (2003). Appraisal processes in emotion. En R. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of the affective sciences* (pp. 572-596). Erlbaum.
- Erk, S., Kiefer, M., Grothe, J., Wunderlich, A. P., Spitzer, M., & Walter, H. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *NeuroImage, 18*, 439-447. [https://doi.org/10.1016/S1053-8119\(02\)00015-0](https://doi.org/10.1016/S1053-8119(02)00015-0)
- Espoz-Lazo, S., Rodríguez, R., Espoz-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review. *Education Sciences, 10*(192). <https://doi.org/10.3390/educsci10080192>
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, 26*(2), 147-161. <https://doi.org/10.1174/021037003321827759>
- Etxebeste, J. (2009). Juegos deportivos y socialización: el caso de la cultura tradicional vasca. En V. Navarro, & C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 49-75). Universitat de Lleida.
- 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. <https://doi.org/10.6018/j/194051>

- Etxebeste, J., Urdangarin, C., Lavega, P., Lagardera, F., & Alonso, J. I. (2015). El placer de descubrir en praxiología motriz: la etnomotricidad. *Acción motriz*, 15, 15-24.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age, and gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., & Rey, L. (2016). Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators. *Personality & Individual Differences*, 102, 98-101. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.051>
- Fabes, R. A., & Martin, C. L. (1991). Gender and age stereotypes of emotionality. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 532-540. <https://doi.org/10.1177/0146167291175008>
- Farrelly, D., & Austin, E. (2007). Ability EI as an intelligence? Associations of the MSCEIT with performance on emotion processing and social tasks and with cognitive ability. *Cognition and Emotion*, 21, 1043-1063. <https://doi.org/10.1080/02699930601069404>
- Feldman, L., Lane, R. D., Sechrest, L., & Schwartz, G. E. (2000). Sex Differences in Emotional Awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1027-1035. <https://doi.org/10.1177/01461672002611001>
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
- Fernández, E., Cecchini, A., & Zagalaz, E. L. (2010). *Didáctica de la educación física en la educación primaria*. Editorial Síntesis.
- Fernández-Abascal, E. G. (2001). *Psicología general. Motivación y emoción*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., & Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The Mediating Effect of age. *Behavioral Psychology*, 20(1), 77-89.

- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(3), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Extremera, N., & Ramos, N. (2005). Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *International Review of Social Psychology*, 18, 91-107.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, A., & Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional "Happy 8-12" para la resolución asertiva de conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582-601. <https://doi.org/10.14204/ejrep.40.15164>
- Filliozat, I. (2007). *El corazón tiene sus razones. Conocer el lenguaje de las emociones*. Urano.
- Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The Prevention of Child and Adolescent Anxiety: A Meta-analytic Review. *Prevention Science*, 12, 255-268. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0>
- Flynn, J. R. (2016). *Does your family make you smarter? Nature, Nurture and Human Autonomy*. Cambridge University press.
- Føllesdal, H., & Hagtvet, K. A. (2009). Emotional intelligence: The MSCEIT from the perspective of generalizability theory. *Intelligence*, 37, 94-105. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.005>
- Founaud, M. P., & González-Audicana, C. (2020). La vivencia emocional en los estudiantes de Educación Primaria en Educación Física. *Journal of Sport and Health Research*, 12(Supl 1), 15-24.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fredrickson, B. L. (2002) Positive Emotions. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp.120-134). Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335. <https://doi.org/10.1511/2003.4.330>

- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 359, 1367–1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. Crown Publishers Random House.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L., & Levenson, R. W. 1998 Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*, 12, 191-220. <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- Fredrickson, B. L., Tugade, M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States of september 11th, 2001. *Journal of personality and Social Psychology*, 84, 365-376. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.365>
- Freud, S. (1975). *Obras completas*. Buenos aires: Amorrortu editores
- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408-422. <https://doi.org/10.1080/17439760902992464>
- Fujita, F., Diener, E., & Sandvik, E. (1991). Gender Differences in Negative Affect and Well-Being: The Case for Emotional Intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(3), 427-434. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.3.427>
- Gallagher E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social environment and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- Gallardo, J. A., & Gallardo, P. (2018). El juego como herramienta pedagógica. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García & A. Jaén-Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación*

- educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3410-3423). Octaedro.
- Gallardo-López, J. A., García-Lázaro, I., & Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. *Brazilian Journal of Development*, 5(8), 12172-12186. <https://doi.org/10.34117/bjdv5n8-066>
- Garaigordobil, M. (2003). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Pirámide.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64. <https://doi.org/10.33776/amc.v32i141.2132>
- García, A. (2000). *Los juegos en la educación física de los 6 a los 12 años*. INDE.
- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *Enclaves del Pensamiento*, 8(16), 13-29.
- García, J. J., Alonso, J. I., García, J. V., & López, P. A. (2015). *Educación Física en Educación Primaria I*. Diego Marín.
- García, O., Bekendam, N., Díaz, G., & Burgos, S. (2012). Emotional intelligence and sport practice: a study with swimmers and sedentary people. *KRONOS*, 11(1), 64-70.
- García, D., & Erlandsson, A. (2011). The relationship between personality and subjective well-being: different association patterns when measuring the affective component in frequency and intensity. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1023-1034. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9242-6>
- García, M., & Llopis, R. (2011). *Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010. Ideal democrático y bienestar personal*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- García-Monge, A., & Rodríguez-Navarro, H. (2013). Description of “logics” in motor games with rules in school physical education. *Culture and Education*, 25(1), 35-47. <https://doi.org/10.1174/113564013805402331>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner (2015). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.

- Gärln, T., & Gamble, A. (2017). Life satisfaction and emotional well-being: psychological, economic and social factors. En R. Ranyard (Ed.), *Economic psychology* (pp. 405-420). Wiley-Blackwell.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barbera, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gea, G., Alonso, J. I., Rodríguez, J. P., & Caballero, M. F. (2017). ¿Es la vivencia emocional cuestión de género? Análisis de juegos motores de oposición en universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 269-283. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.251171>
- Gea, G. M., Alonso, J. I., Ureña, N., & Garcés, E. J. (2016). Incidencia de los juegos deportivos de oposición sobre los estados de ánimo en universitarios. *Journal of Sport Psychology*, 25(2), 237-244.
- Gea, G. M., Alonso, J. I., Yuste, J. L., & Garcés, E. J. (2016). Sports games and his influence in the emotional management in university students. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(3), 101-112.
- Gesell, A. (1980). *Psicología evolutiva: de 1 a 16 años*. Paidós
- Ghaith, G. M., Shaaban, K. A., & Harkous, S. A. (2007). An investigation of the relationship between forms of positive interdependence, social support, and selected aspects of classroom climate. *System*, 35, 229-240. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.11.003>
- Gigantesco, A., Fagnani, C., Toccaceli, V., Stazi, M. A., Lucidi, F., Violani, C., & Picardi, A. (2019). The Relationship Between Satisfaction With Life and Depression Symptoms by Gender. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00419>
- Gil, P., Contreras, O. R., & Gómez, I. (2018). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 71-96.
- Gillison, F. B., Sebire, S. J., & Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *British Journal of Health Psychology*, 17(3), 536-550. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2011.02053.x>
- Gilman, R., & Huebner, S. (2003). A Review of Life Satisfaction Research with Children and Adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>

- Ginsburg, K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *American Academy of Pediatrics, 119*(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goleman, D. (2013). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantler, J. (2006). The assessment of emotional intelligence: a comparison of performance-based and self-report methodologies. *Journal of Personality Assessment, 86*, 33-45. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Gómez, J. F. (2012). El juego infantil y su importancia en el desarrollo. *CCAP, 10*(4), 5-13.
- González, M. C., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Gordillo, M., Ruíz, M. I., Sánchez, S., & Calzado, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 195-202. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.273>
- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, A., & Alemany, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 21*(6), 280-296. <https://doi.org/10.5232/ricyde2010.02103>
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit, 16*(1), 81-94.
- Greco, C., & Ison, M. (2011). Emociones positivas y solución de problemas interpersonales: su importancia en el desarrollo de competencias sociales en la mediana infancia. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 8*(2), 20-29.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist, 93*, 330-339. <https://doi.org/10.1511/2005.54.969>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guilford Press.

- Grossman, M., & Wood, W. (1993) Sex differences in intensity of emotional experience: a social role interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1010-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1010>
- Guerrero-Barona, E., Sánchez-Herrera, S., Moreno-Manso, J. M., Sosa-Baltasar, D., & Durán-Vinagre, M. A. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Behavioral Psychology*, 27(3), 455-476.
- Güell, M., & Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Praxis-Wolters Kluwer.
- Güil, R., & Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia Emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 189-209). Pirámide.
- Guilmain, E., & Guilmain, C. (1981). *Evolución psicomotriz desde el nacimiento hasta los 12 años. Escalas y pruebas psicomotrices*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica.
- Gutiérrez, D., & García-López, L. M. (2012). Gender differences in game behaviour in invasion games. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 289-301. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.690379>
- Gutiérrez, M., & López, E. (2012) Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 61-72. <https://doi.org/10.1174/021037012798977421>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis Multivariante* (5^a ed). Prentice Hall.
- Hall, J. A., & Matsumoto, D. (2004). Gender Differences in Judgments of Multiple Emotions From Facial Expressions. *Emotion*, 4(2), 201-206. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.4.2.201>
- Hall, J. A., & Schmid, M (2008). Are Women Always More Interpersonally Sensitive Than Men? Impact of Goals and Content Domain. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(1), 144-155. <https://doi.org/10.1177/0146167207309192>
- Hanin, Y. L. (2004). Emotion in Sport: An individualized approach. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 1, 739-750. <https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00611-5>
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. En G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 31-58). John Wiley and Sons.

- Hanin, Y. L. (2014). Iceberg Profile. En R. C. Eklund & G. Tenenbaum, *Encyclopedia of Sport and Exercise Psychology* (pp. 362-366). SAGE Publications, Inc.
- Harris, L. J. (1978). Sex differences in spatial ability. En M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetry Functions of the Brain* (pp. 405-522). Cambridge University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03585.x>
- Hart, D., Matsuba, K., & Atkins, R. (2014). Civic engagement and child and adolescent well-being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (pp. 957-978). Springer Reference.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767-787, <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>
- Helmke, A., & Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.4.624>
- Helmsen, J., Koglin, U., & Petermann, F. (2012). Emotion regulation and aggressive behavior in preschooler. The mediating role of social information. *Child Psychiatry Human Development*, 43, 87-101. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0252-3>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- Hertenstein, M. J., & Keltner, D. (2011). Gender and the communication of emotion via touch. *Sex Roles*, 64, 70-80. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9842>
- Hess, U., Senécal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P., & Kleck, R. E. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition and Emotion*, 14(5), 609-642. <https://doi.org/10.1080/02699930050117648>
- Himmel, E. (1994). La teoría de las inteligencias múltiples y sus implicaciones educacionales. *Pensamiento Educativo*, 15(2), 197-17.

- Hofer, A., Siedentopf, C. M., Ischebeck, A., Rettenbacher, M. A., Verius, M., Felber, S., & Fleischhacker, W. W. (2006). Gender differences in regional cerebral activity during the perception of emotion: A functional MRI study. *NeuroImage*, 32, 854-862. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2006.03.053>
- Holt, A., Smedegaard, S., Pawlowski, C., Skovgaard, T., & Christiansen, L. B. (2019). Pupils' experiences of autonomy, competence and relatedness in "Move for Well-being in Schools". *European Physical Education Review*, 25(3) 640–658. <https://doi.org/10.1177/1356336x18758353>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Historia Alianza Editorial.
- Huppert, F., & Johnson, D. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5, 264–274. <https://doi.org/10.1080/17439761003794148>
- Iniesta, A., & Mañas, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 555-564. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472>
- Isen, A. M. (2002). A Role for Neuropsychology in Understanding the Facilitating Influence of Positive Affect on Social Behavior and Cognitive Processes. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 528-540). Oxford University Press.
- Isen, A. M., & Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1206-1217. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1206>
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Isen, A. M., Johnson, M. M. S., Mertz, E., & Robinson, G. F. (1985). The influence of positive affect on the unusualness of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1413-1426. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.48.6.1413>

- Isen, A. M., Niedenthal, P., & Cantor, N. (1992). The influence of positive affect on social categorization. *Motivation and Emotion*, 16, 65-78. <https://doi.org/10.1007/BF00996487>
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 115, 288-299. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.2.288>
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books.
- Jaqueira, A. R., Lavega, P., Lagardera, F., Araújo, P., & Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>
- Jausovec, N., & Jausovec, K. (2005). Differences in induced gamma and upper alpha oscillations in the human brain related to verbal/performance and emotional intelligence. *International Journal of Psychophysiology*, 56, 223-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2004.12.005>
- Jenning, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research Spring*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *International Journal of Social Psychology*, 26(1), 105-117. <https://doi.org/10.1174/021347411794078417>
- Jiménez, M., & López-Zafra, E. (2013). The Impact of Students' Perceived Emotional Intelligence, Social Attitudes and Teacher Expectations on Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(1), 075-098.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Jodra, P., Domínguez, R., & Maté-Muñoz, J. (2017). Incidence of sport practice in the disruptive behavior of children and adolescents. *Ágora para la*

- Educación Física y el Deporte*, 19(2-3), 193-206.
<https://doi.org/10.24197/aefd.2-3.2017.193-206>
- Johnson, C., & Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 126(4), 385-392.
<https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543371>
- Jones, M. V. (2003). Controlling Emotions in Sport. *The Sport Psychologist*, 17(4), 471-486. <https://doi.org/10.1123/tsp.17.4.471>
- Jordá-Espi, A., Gil-Madrona, P., Mujica-Johnson, F. N., & Pascual-Frances, L. (2019). Affective perception of elementary pe students in the province of Alicante. *Pensar en movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v17i1.35015>
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Scientific Software International Inc.
- Joseph, D. L., & Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54-78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Jürgens, I. (2006). Sport practice and perception of quality of life. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(22), 62-74.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences*, 37, 129-145.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.08.006>
- Kantomaa, 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.
<https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e31817b8e82>
- Kemper, T. D. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotions. *The American Journal of Sociology*, 87(2), 336-362.
<https://doi.org/10.1086/227461>
- Kemper, T. D. (1991). Predicting emotions from social relations. *Social Psychology Quarterly*, 54, 330-342. <https://doi.org/10.2307/2786845>
- Keltner, D., Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions*. Wiley.
- Kenely, N. (2019). Emotional Intelligence, Resilience and Wellbeing. En S. Vella, R. Falzon, & A. Azzopardi, *Perspective on Wellbeing* (pp. 21- 34). Leiden Boston.

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento*. McGraw-Hill.
- Keyes, C. L. M., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 4(3), 197-201. <https://doi.org/10.1080/17439760902844228>
- 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, 625-636. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Knyazev, G. G., Slobodskoj-Plusnin, J. Y., & Borachov, A. V. (2010). Gender Differences in Implicit and Explicit Processing of Emotional Facial Expressions as Revealed by Event-Related Theta Synchronization. *Emotion*, 10(5), 678-687. <https://doi.org/10.1037/a0019175>
- Kong, F., Gong, X., Sajjad, S., Yang, K., & Zhao, J. (2019). How Is Emotional Intelligence Linked to Life Satisfaction? The Mediating Role of Social Support, Positive Affect and Negative Affect. *Journal of Happiness Studies*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-00069-4>
- Kong, F., & You, X. (2013). Loneliness and self-esteem as mediators between social support and life satisfaction in late adolescence. *Social Indicators Research*, 110, 271-279. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9930-6>
- Kong, F., & Zhao, J. (2013). Affective mediators of the relationship between trait emotional intelligence and life satisfaction in young adults. *Personality and Individual Differences*, 54, 197-201. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.08.028>
- Kong, F., Zhao, J., & You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Schütz, A., & Tipandjan, A. (2013). Differences in how trait emotional intelligence predicts life satisfaction: The role of affect balance versus social support in India and Germany. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 51-66. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9315-1>
- Kushlev, K., Drummond, D. M., & Diener, E. (2019). Subjective Well-Being and Health Behaviors in 2.5 Million Americans. *Applied psychology: health and well-being*, 1-22. <https://doi.org/10.1111/aphw.12178>

- Laborde, S., Guillén, F., Dosseville, F., & Allen, M. S. (2015). Chronotype, sport participation, and positive personality-trait-like individual differences. *Chronobiology International*, 32(7), 942-951. <https://doi.org/10.3109/07420528.2015.1055755>
- Laborde, S., Guillén, F., & Mosley, E. (2016). Positive personality-trait-like individual differences in athletes from individual and team sports and in non athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 9-13. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.05.009>
- Lagardera, F. (2007a). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.20396/conex.v5i2.8637875>
- Lagardera, F. (2007b). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Universidad de Lleida.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 18, 79-101.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Revue Ethologie & Praxeologie*, 16, 23-43.
- Lagardera, F., Lavega, P., Etxebeste, J., & Alonso, J. I. (2018). Qualitative Methodology in the Study of Traditional Games. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 134, 20-38. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.02)
- Lagardera, F., Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & Aires, P. (octubre, 2011). Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. La Plata, Argentina.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and individual differences*, 42, 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Lane, A. M., Devonport, T. J., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, R., & Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and

- dysfunctional athletic performance. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 388-392.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). *Simbiología del movimiento*. Científico Médica.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (2005). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. INDE.
- Lavega, P. (junio, 2002a). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. *VII Seminario Internacional de Praxiología Motriz*. INEFC Lleida.
- Lavega, P. (octubre, 2002b). Juegos tradicionales y educación: Aprender a relacionarse. Relacionarse para aprender. *Encuentro Internacional sobre los juegos. Herencia, transmisión y difusión de los juegos tradicionales*. Nantes, Francia.
- Lavega, P. (2004). Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 157-179). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2006). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 33, 54-72.
- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conexões*, 5(1), 27-41. <https://doi.org/10.20396/conex.v5i1.8637977>
- Lavega, P. (octubre, 2010a). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O Património Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas*. Melide, La Coruña.
- Lavega, P. (2010b). Voices in bowling games. a systemic and contextualized approach to traditional games. *Acción motriz*, 4, 32-45.
- Lavega, P. (septiembre, 2013). La Toma de conciencia emocional en los juegos tradicionales psicomotores. *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P. (2018). Educate motor conducts. a necessary challenge for a modern physical education. *Acción motriz*, 20, 73-88.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, J. A., Lagardera, F., March, J., & Rodríguez, J. P. (septiembre, 2011). Incidencia de la

- perspectiva de género en la clase de educación física: juegos deportivos y emociones. *IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*. Ceuta, España.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048>.
- Lavega, P., Araújo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Lavega-Burgués, P., Lagardera, F., Prat-Ambrós, Q., Muñoz-Arroyave, V., & Costes, A. (2018). Emotional map of psychomotor games without competition. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9809-7>
- Lavega-Burgués, P., March-Llanes, J., & Moya-Higueras, J. (2018). Validation of games and emotions scale (GES-II) to study emotional motor experiences. *Journal of Sport Psychology*, 27(2), 117-124.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de los juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i24.1459>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., & Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento, Porto Alegre*, 20(2), 593-618. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.38120>
- Lavega, P., Magno, J. F., & Damian, S. (septiembre, 2013). Educar el bienestar emocional a través de la cooperación: Perspectiva de género. *10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. La Plata, Argentina.
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>

- Lavega, P., & Navarro, V. (2015). Games in seventeenth century Spain: An analysis of Rodrigo Caro's 1626 work *Días geniales o lúdicos* [Festive Days]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 489-505. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.006>
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Cooperative games and inclusion in physical education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, J. A., Lagardera, F., & March, J. (octubre, 2011). La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos. *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos*. La Plata, Argentina.
- Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Lagardera, F., March, J., & Puig, N. (2017). Emotional experience in individual and cooperative traditional games. A gender perspective. *Anales de psicología*, 33, 538-547. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.260811>
- Layous, K., Nelson, S. K., Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Lyubomirsky, S. (2012). Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PloS one*, 7(12), 1-3. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion & Adaptation*. Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion. En Y. L. Hanin, *Emotions in Sport* (pp. 39-64). Human Kinetics.
- Le Boulch, J. (1990). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Paidós.
- León-Prados, J. A., Calvo-Lluch, A., & Ramos-Casado, A. M. (2012). Physical activity and mood profile in a sector of Seville's people. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 271-286.
- León-Prados, J. A., Fuentes, I., & Calvo, A. (2011). Ansiedad estado y autoconfianza precompetitiva en gimnastas. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(23), 76-91. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02301>
- Leonard, H. C. (2016). The Impact of Poor Motor Skill on Perceptual, Social and Cognitive Development: The Case of Developmental Coordination Disorder. *Frontiers in Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00311>

- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral Psychology, 20*(1), 183-196.
- Livingstone, H. A., & Day, A. L. (2005). Comparing the construct and criterion-related validity of ability-based and mixed model measures of emotional intelligence. *Educational and Psychological Measurement, 65*(5), 757-779. <https://doi.org/10.1177/0013164405275663>
- Llorens, S., Salanova, M., Torrente, P., & Acosta, H. (2013). Interventions to promote Healthy & Resilient Organizations (HERO) from Positive Psychology. En G. F. Bauer, y G. J. Jenny (Eds.), *Salutogenic organizations and change: The Concepts Behind Organizational Health Intervention Research* (pp. 91-108). Springer.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Selliny, I., & Salovey, P., (2004). Emotional Intelligence and Social Interaction. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0146167204264762>
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion Regulation Abilities and the Quality of Social Interaction. *Emotion, 5*(1), 113-118. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113>
- López, È. (2012). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Wolters Kluwer.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Psicología Pirámide.
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- López, V. M., Pérez, D., Manrique, J. C., & Monjas, R. (2016). Challenges of Physical Education in XXI Century. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 29*, 182-187.
- López de Sosoaga, A. (2004). *El juego: análisis y revisión bibliográfica*. Universidad del País Vasco.
- López de Sosoaga, A. (2010). Praxiologic analysis of the physical education in the primary education (6-12 years) in the Basque Country: case study. *Acción motriz, 5*, 20-32.

- Lozada, F., Halberstadt, A., Craig, A., Dennis, P., & Dunsmore, J. (2016). Parents' beliefs about children's emotions and parents' emotion-related conversations with their children. *Journal of Child & Family Studies*, 25(5), 1525-1538. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0325-1>
- Lu, C., Tito, J. M., & Kentel, J. A. (2009). Eastern movement disciplines (EMDs) and mindfulness: A new path to subjective knowledge in western physical education. *Quest*, 61(3), 353-370. <https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483621>
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 616-628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.3.616>
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports - the feelgood factor? A review of conceptual considerations of wellbeing. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 109-127. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.584067>
- Lynn, R., & Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Praeger.
- Lysniak, U., Gibbone, A., & Silverman, S. (2019). Effective Teaching Strategies for Low-Skilled Students. *The Physical Educator*, 76, 701-725. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I3-8647>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Urano.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success?. *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Marsh, H. W., Hau, K., & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320-341. http://dx.doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Marina, J. A. (2006). *El laberinto sentimental*. Anagrama.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(1), 185-206.
- Márquez-González, M., Fernández, M. I., Montorio, I., & Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.

- Márquez, S., Rodríguez, J., & de Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 83, 12-24.
- Martínez de Santos, R. (julio, 2008). La Conducta Motriz. *VI Simposium Internacional educación física, deporte y recreación*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Living together and emotional intelligence in school-age children. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78. <https://doi.org/10.30552/ejep.v2i1.18>
- Mateu, M., Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). Emotional education through motor expressive activities: A gender perspective. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Pirámide.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- McIntyre, H. H. (2010). Gender differences in the nature and linkage of higher-order personality factors to trait and ability emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 48, 617-622. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.12.019>
- McIntyre, M. H., & Edwards, C. P. (2009). The Early Development of Gender Differences. *Annual Review of Anthropology*, 38, 83-97. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-091908-164338>
- McLoone, J., Hudson, J. L., & Rapee, R. (2006). Treating anxiety disorders in a school setting. *Education and Treatment of Children*, 29, 219-242.
- Meier, L. K., & Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*, 8(16), 73-84.
- Melo, M. P. (2020). Analysis on Teachers' and Students' Perceptions on Game as a Didactic Resource for Learning: Experience in Elementary Education. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 251-274.

- Mestre, M. V., Tur, A., Samper, P., & Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 33-45.
- Mikulic, I. M., Crespi, M. C., & Cassullo, G. L. (2009). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178.
- Milteer, R. M., & Ginsburg, K. R. (2012). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bond: Focus on Children in Poverty. *American Academy of Pediatrics*, 129(1), 204-213. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2953>
- Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 19(6), 289-296.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cycle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida.
- Miralles, R., Filella, G., & Lavega, P. (2017). Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 88-93.
- Molina, R. (2016). Los juegos cooperativos y su incidencia en los estados de ánimo y las emociones en escolares de 10-12 años. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 41, 108-132.
- Montero, B. (2017). Experiencias Docentes. Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Pensamiento Matemático*, 7(1), 75-92.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Moroianu, M., & Dumitru, M. (2013). The influence of the sporting game (basketball) on the general education of children aged 9-11. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 88-93. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.815>
- Moor, P. (1981). *El juego en la educación*. Herder.
- Moore, S., & Diener, E. (2019). Types of Subjective Well-Being and Their Associations with Relationship Outcomes. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing*, 3(2), 112-118.

- Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-38.
- Morgan, W. P. (1985). *Affective beneficence of vigorous physical activity*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 17(1), 94-100. <https://doi.org/10.1249/00005768-198502000-00015>
- Morgan, W. P., Brown, D. R., Raglin, J. S., O'Connor, P. J., & Ellickson, K. A. (1987). Psychological monitoring of overtraining and staleness. *British Journal of Sports Medicine*, 21(3), 107-114. <https://doi.org/10.1136/bjism.21.3.107>
- Morgan, W. P., & Pollock, M. L. (1977). Psychologic characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301, 382-403. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1977.tb38215.x>
- Mosley-Johnson, E., Garacci, E., Wagner, N., Mendez, C., Williams, J. S., & Egede, L. E. (2018). Assessing the relationship between adverse childhood experiences and life satisfaction, psychological well-being, and social well-being: United States Longitudinal Cohort 1995–2014. *Quality of Life Research*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-2054-6>
- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18(número especial), 115-126. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44230
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Prat, Q., & Serna, J. (2018). University students' affective experiences while playing: A qualitative perspective. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0028-z>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S., & Serna, J. (2020). Traditional games: a pedagogical tool to foster affectivity in physical education. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 38, 166-172.
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Pic, M., Sáez de Ocáriz, U., & Serna, J. (2020). Los Juegos tradicionales y los Estados emocionales en Educación Secundaria y Bachillerato. *Revista de Psicología del Deporte*, 29(suppl 2), 73-80.
- Muñoz, J., Gamonales, J. M., León, K., & Ibáñez, S. J. (2018). Training of Coders and Reliability. An Application to the Goalball. *Revista Internacional de*

- Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72), 669-691.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.005>
- Muñoz, V., Lavega, P., & Serna, J. (2016). ¡Qué aburrido es jugar en solitario! En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano & A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 648-659). Ediciones Universidad San Jorge.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., & Aires, P. (2014). Effects of cooperative games on mood of college students. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 178-190.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., Sáez de Ocáriz, U., & March, J. (2017). Estados de ánimo al jugar en solitario o en cooperación: dos vivencias motrices y afectivas desiguales. *Anales de psicología*, 33(1), 196-203.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.233301>
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report*. US Government Printing Office.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica del juego motor*. INDE.
- Navarro, V. (2011). Aplicaciones pedagógicas del diseño de juegos motores de reglas en educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 13(1), 15-34.
- Navarro-Patón, R., Rodríguez-Fernández, J. E., & Peixoto-Pino, L. (2019). Preferences of social interaction on physical education of schools of primary and secondary education of Lugo. A descriptive research. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 11(Supl. 1), 601-620.
- Navrady, L. B., Ritchie, S. J., Chan, S. W. Y., Kerr, D.M., Adams, M. J., Hawkins, E. H., ... McIntosh, A. M. (2017). Intelligence and neuroticism in relation to depression and psychological distress: Evidence from two large population cohorts. *European Psychiatry*, 43, 58-65.
<https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.12.012>
- National Scientific Council on the Developing Child (2011). *Children's emotional development is built into the architecture of their brains*. Working Paper 2. Center on the Developing Child Harvard University.
<https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2004/04/Childrens-Emotional-Development-Is-Built-into-the-Architecture-of-Their-Brains.pdf>

- Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical Psychology Review, 29*, 208-215. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.002>.
- Niedenthal, P. M., & Ric, F. (2017). *Psychology of emotion*. Routledge.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Development, 24*(7), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Noble, T., & McGrath, H. (2008). The positive educational practices framework: A tool for facilitating the work of educational psychologists in promoting pupil wellbeing. *Educational and Child Psychology, 25*(2), 119–134.
- Noddings, N. (1995). A Morally Defensible Mission for Schools in the 21st Century. *The Phi Delta Kappan, 76*(5), 365-368.
- Noorbakhsh, S. N., Besharat, M. A., & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5*, 818-822. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.191>
- Oiarbide, A., Martínez-Santos, R., Usabiaga, O., Etxebeste, J., & 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.
- Olds, T., Tomkinson, G., Léger, L., & Cazorla, G. (2006). Worldwide variation in the performance of children and adolescents: An analysis of 109 studies of the 20-m shuttle run test in 37 countries. *Journal of Sports Sciences, 24*(10), 1025-1038. <https://doi.org/10.1080/02640410500432193>
- Olson, D. R. (1970). *Cognitive development: The child's acquisition of diagonality*. Academic Press.
- Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2005). *Juegos cooperativos y educación física*. Barcelona: Paidotribo
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573320120084281>
- Oros, L. B., Manucci, V., & Richaud-de Minzi, M. C. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez: lineamientos para la intervención escolar.

- Educación y Educadores*, 14(3), 493-509.
<https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.3.3>
- Ortega, R. (1996). El juego en la educación primaria. *Cultura y Educación*, 8(1), 115-128. <https://doi.org/10.1174/113564096321273683>
- Ortí, J. (2010). *Els jocs i esports tradicionals d'arreu del món a través de la filatèlia* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.
- Ortí, J., Casanova, J., & Pinedo, M. (2018). Enseñando a gestionar emociones en educación física. Una experiencia práctica a partir del rugby. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 59, 55-64.
- Ossa, C., Navarrete, L., & Jiménez, A. (2014). Estilos parentales y calidad de vida familiar en padres y madres de adolescentes de un establecimiento educacional de la ciudad de Chillán (Chile). *Investigación & Desarrollo*, 22(1), 19-37. <https://doi.org/10.14482/indes.22.1.5144>
- Páez, M. L., & Castaño, J. J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <https://doi.org/10.14482/psdc.32.2.5798>
- Palacios-Garay, J., & Coveñas-Lalupú, J. (2019). Predominance of Self-concept in Students with Antisocial Behavior of Callao. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 325-352. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.278>
- Palmer, B. R., Gignac, G., Manocha, R., & Stough, C. (2005). A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test version 2.0. *Intelligence*, 33, 285-305. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.11.003>
- Palomera, R., & Brackett, M. (2006). Frequency of positive affect as a possible mediator between perceived emotional intelligence and life satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 231-239.
- Paredes, J. (2003). *Juego, luego soy. Teoría de la actividad lúdica*. Wanceulen.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Positive Psychology: Research and practice*, 31(1), 11-19. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082013000100002>
- Parks, A., Della, M., Pierce, R. S., Zilca, R., & Lyubomirsky, S. (2012). Pursuing happiness in everyday life: The characteristics and behaviors of online happiness seekers. *Emotion*, 12(6), 1222-1234. <https://doi.org/10.1037/a0028587>

- Parlebas, P. (2004). Discurso del acto de investidura a doctor “honoris causa” por la Universidad de Lleida. En F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 19-29). Edicions de la Universitat de Lleida.
- Parlebas, P. (2010). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En G. Jaouen, P. Lavega, P. Parlebas, J. C. Martín, H. Eichberg, C. Gomraratut & J. F. Magno (Coords.), *Juegos tradicionales y salud social* (pp. 85-94). Asociación cultural La Tanguilla.
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2018). A pedagogy of motor skills. *Acción motriz*, 29, 89-96.
- Parlebas, P. (2020). The Universals of Games and Sports. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593877>
- Pavot, W., & Diener, E. (2013). Happiness experienced: The science of subjective well-being. En S. David, I. Boniwell & A. Conley (Eds.), *The Oxford handbook of happiness* (pp. 134-151). Oxford University Press.
- Pavón, A., & 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.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R., Elliott, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.583>
- Pelegrín, A., León, J. M., Ortega, E., & Garcés, E. J. (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. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.142>
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional*. INDE.
- Peñaloza, R., Jaenes, J. C., Méndez-Sánchez, M. P., & Jaenes-Amarillo, P. (2016). The explanatory power of anxiety in the mood of Spanish athletes. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 207-210.

- Peralta, F. J., & Sánchez, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Perera, H. N., & DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.04.001>
- Pérez, L., & Beltrán, J. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(22), 1-24.
- Pérez, N., & Castejón, J. L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13(1), 119-129.
- Pérez-Escoda, N. (septiembre, 2013). Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *XVI Congreso Nacional - II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE*. Alicante.
- Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2014). Satisfacción con la vida: predictores y moderadores. En B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, N. García, A. Giner, N. Pérez-Escoda & A. Tey (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Emocional. X Jornadas de Educación Emocional* (pp. 447-456). Universitat de Barcelona.
- Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2016). Does emotional intelligence moderate the relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction? *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16(2), 131-140. <https://doi.org/10.1037/t56043-000>
- Pérez-Escoda, N., Viñals, M., & García-Aguilar, N. (2016). Les competències emocionals i les dificultats quotidianes a l'adolescència. *XII Jornadas d'Educació Emocional*. GROU-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

- Peterson, C., Bishop, M. P., Fletcher, C. W., Kaplan, M. R., Yesko, E. S., Moon, C. H., Smith, J. S., Michaels, C. E., & Michaels, A. J. (2001). Explanatory style as a risk factor for traumatic mishaps. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 633-649. <https://doi.org/10.1023/A:1012945120821>
- Piaget, J. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Editorial Labor.
- Pic, M., Navarro-Adelantado, V., & Jonsson, G. K. (2020). Gender Differences in Strategic Behavior in a Triadic Persecution Motor Game Identified Through an Observational Methodology. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00109>
- Picq, L., & Vayer, P. (1977). *Educación Psicomotriz y retraso mental*. Científico Médica.
- Pietschnig, J., & Voracek, M. (2015). One Century of Global IQ Gains: A Formal Meta-Analysis of the Flynn Effect (1909-2013). *Perspectives on Psychological Science*, 10(3), 282-306. <https://doi.org/10.1177/1745691615577701>
- Plutchik, P. (2000). *Emotions in the Practice of Psychotherapy. Clinical Implications of Affect Theories*. American Psychological Association.
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 10-24.
- Quiles, M. J., van-der Hofstadt, C. J., & Quiles, Y. (2004). Instrumentos de evaluación del dolor en pacientes pediátricos. Una revisión (2ª parte). *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 11, 360-369.
- Raglin, J. S., Morgan, W. P., & O'Connor, P. J. (1991). Changes in mood states during training in female and male college swimmers. *International Journal of Sports Medicine*, 12(6), 585-589. <https://doi.org/10.1055/s-2007-1024739>
- Raimundi, M. J., Molina, M. F., Leibovich, N., & Schmidt, V. (2017). La comunicación entre padres e hijos: su influencia sobre el disfrute y el flow adolescente. *Revista de Psicología*, 26(2), 1-14. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46881>
- Ramírez-Lucas, A., Ferrando, M., & Sainz, A. (2015). Do parental styles and parents' emotional intelligence influence their children's emotional development in kindergarten school? *Acción Psicológica*, 12(1), 65-78. <https://doi.org/10.5944/ap.12.1.14314>

- Rangel, H. (2010). Inteligencia, competencias y constructivismo. Más allá de la Teoría de Gardner. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 141-146.
- Rapee, R. M., Kennedy, S., Ingram, M., Edwards, S., & Sweeney, L. (2005). Prevention and early intervention of anxiety disorders in inhibited preschool children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 488-497. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.488>
- Rasciute, S., & Downward, P. (2010). Health or Happiness? What Is the Impact of Physical Activity on the Individual?. *KYKLOS*, 63(2), 256-270. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6435.2010.00472.x>
- Reigal, R. E., Delgado-Giralt, J. E., Raimundi, M.J., & Hernández-Mendo, A. (2018). Sports psychological profile in a sample of amateur triathletes and differences with other sports. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 55-62.
- Reigal, R. E., Márquez, M. V., Videra, A., Martín, I., & Juárez, R. (2013). Efecto agudo de la actividad fisicodeportiva y la expresión corporal sobre el estado de ánimo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113, 30-36. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/3\).113.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/3).113.02)
- Reigal, R., & Videra, A. (2013). The effects of a physical activity session on mood states. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), 783-798.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2016). Effects of competitive environment and outcome on achievement behaviors and well-being while engaged in a physical task. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(4), 324-336. <https://doi.org/10.1037/spy0000075>
- Renom, A. (2012). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Wolters Kluwer.
- Renzi, G. M. (2009). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7) 1-14.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>

- Rezaei, A., & Bahadori, J. (2018). Optimism, social intelligence and positive affect as predictors of university students' life satisfaction. *European Journal of Mental Health, 13*, 150-162. <https://doi.org/10.5708/EJMH.13.2018.2.3>
- Ribes, E. (1989). La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta, 15*, 51-67.
- Richards, J., Jiang, X., Kelly, P., Chau, J., Bauman, A., & Ding, D. (2015). Don't worry, be happy: cross-sectional associations between physical activity and happiness in 15 European countries. *BMC Public Health, 15*(53), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1391-4>
- Riemer, B. A., & Visio, M. E. (2003). Gender typing of sports: An investigation of Metheny's classification. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 193-204. <https://doi.org/10.1080/02701367.2003.10609081>
- Rindermann, H. (2008). Relevance of education and intelligence at the national level for the economic welfare of people. *Intelligence, 36*, 127-142. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.02.002>
- Ripoll, O. (2006). El juego como herramienta educativa. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa, 33*, 11-27.
- Rocheleau, C. A., Webster, G. D., Bryan, A., & Frazier, J. (2004). Moderators of the relationship between exercise and mood changes: gender, exertion level, and workout duration. *Psychology & Health, 19*(4), 491-506. <https://doi.org/10.1080/08870440310001613509>
- Rodríguez, Y. C. (2016). Las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vinculando, 1*-11.
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi-Grandmontagne, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de psicología, 27*(2), 327-332.
- Rojas, M., & Veenhoven, R. (2013). Contentment and affect in the estimation of happiness. *Social Indicators Research, 110*, 415-431. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9952-0>
- Romeo, J. (2017). Educación física emocional. Consideraciones y propuestas pedagógicas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 58*, 71-75.
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 17*(67), 449-466. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>

- Rosenbaum, D. A., Carlson, R. A., & Gilmore, R. O. (2001). Acquisition of intellectual and perceptual-motor skills. *Annual Review of Psychology*, 52, 453-470. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.453>
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*, 5, 12-19.
- 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(1), 105-126. <https://doi.org/10.6018/j/194111>
- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., & Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 111-126. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13523>
- Ruiz-González, P., Medina-Mesa, Y., Zayas, A., & Gómez-Moliner, R. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 67-76. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1170>
- Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Lior-Esteban, B., & Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of Parental Styles and Other Psychosocial Variables on the Development of Externalizing Behaviors in Adolescents: A Systematic Review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a11>
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solis, M. G., Gallegos-Guajardo, J., & Nava-Fuerte, J. M. (2018). Relaciones escolares, comunicación con padres y prosocialidad como predictores de emociones positivas. *Liberabit*, 24(2), 183-193. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.02>
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research and Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Sáenz-López, P., & de las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82. <https://doi.org/10.33776/remo.v0i1.2265>
- Sánchez-Núñez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., & Latorre, J. M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The socialization of

- emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 455-474.
- 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* (Tesis doctoral). Universitat de Lleida & INEFC Lleida.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega-Burgués, P., March-Janés, J., & Serna, J. (2018). Transformar conflictos motores mediante los juegos cooperativos en Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-13. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.tcmj>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Lagardera, F., Costes, A., & Serna, J. (2014). ¿Por qué te peleas?: conflictos y emociones en educación física. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 71-90. <https://doi.org/10.6018/j/194091>
- 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. <http://doi.org/10.6018/reifop.16.1.180101>
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., Lavega, P., Costes, A., & March, J. (2017). Co-education and positive experiences. contributions for coexistence by cooperative motor expression. *Movimiento. Revista de Educação Física da UFRGS*, 23(3), 1053-1064. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72419>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. En C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 159-171). Oxford University Press.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., & Steward, W. T. (2000). Emotional States and Physical Health. *American Psychologist*, 55(1), 110-121. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.110>
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A., & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations

- using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
<https://doi.org/10.1080/08870440290025812>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 1-10.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Núñez, M. T., & Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology*, 20(1), 103-117.
- Sánchez, A., & Vázquez, C. (2014) Looking at the eyes of happiness: Positive emotions mediate the influence of life satisfaction on attention to happy faces. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 9(5), 435-448.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2014.910827>
- Sandín, B. (1999). *El estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas*. Klinik.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (1999). Escala PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11(1), 37-51.
- Santos, O. N. (2013). *Expressão das emoções em jogos de cooperação segundo a perspectiva de gênero em contexto universitário: Considerações qualitativas* (Tesis doctoral). Universidade de Coimbra.
- Santrock, J. W. (2017). *Educational Psychology*. McGraw-Hill.
- Schank, R. C. (1995). *What We Learn When We Learn by Doing*. Northwestern University, Institute for Learning Sciences.
- Schimmack, U. (2008). The Structure of Subjective Well-Being. En M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The Science of Subjective Well-Being* (pp. 97-123). Guilford Press.
- Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*, 115(2), 336-356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>
- Schröder-Abe, M., & Schütz, A. (2011). Walking in each other's shoes: Perspective taking mediates effects of emotional intelligence on relationship quality. *European Journal of Personality*, 25(2), 155-169.
<https://doi.org/10.1002/per.818>
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality*

- and Individual Differences*, 50, 1116-1119.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037>
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness On Depression, Development, and Death*. W.H. Freeman and Company San Francisco.
- Seligman, M. E. P. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive Psychology: An Introduction. En M. Csikszentmihalyi, *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (pp. 279-298). Springer.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311.
<https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Sellés, P., Soucase, B., García, J., & Rosa, E. M. (2018). Happiness among undergraduates: experiential and conceptual analysis and educational implications. *EDETANIA*, 53, 133-152.
- Serna, J. (2014). *Inteligencia motriz e inteligencia emocional en el baloncesto* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida.
- Serna, J., Muñoz, V., Lavega, P., March-Llanes, J., Sáez de Ocariz, U., & Hileno, R. (2017). Influencia de las tareas motrices sobre los estados de ánimo en baloncesto. *Journal of Sport Psychology*, 26(Supl. 1), 37-44.
- Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge, K., & Spritz, B. (2001). Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk. *Early Education and Development*, 12(1), 73-96.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1201_5
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea.
- Smith, L., Ciarrochi, J., & Heaven, P. C. L. (2008). The stability and change of trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction: A one-year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 45, 738-743. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.07.023>
- Solbes-Canales, I., Valverde-Montesinos, S., & Herranz-Hernández, P. (2020). Socialization of Gender Stereotypes Related to Attributes and Professions Among Young Spanish School-Aged Children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00609>
- Stein, N. L., Folkman, S., Trabasso, T., & Richards, T. A. (1997). Appraisal and goal processes as predictors of psychological well-being in bereaved

- caregivers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 872-884.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.4.872>
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence*. Warwick & York.
- Sternberg, R. J. (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Stokoe, P., & Harf, R. (1992). *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Paidós.
- Street, H., Hoppe, D., Kingsbury, D., & Ma, T. (2004). The Game Factory: using cooperative games to promote pro-social behaviour among children. *Australian journal of educational & developmental Psychology*, 4, 97-109.
- Tajer, C. D. (2012). Alegría del corazón. Emociones positivas y salud cardiovascular. *Revista Argentina de Cardiología*, 80(4), 325-332.
<https://doi.org/10.7775/rac.es.v80.i4.1498>
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn*. Amacom.
- Teasdale, T. W., & Owen, D. R. (2005). A long-term rise and recent decline in intelligence test performance: The Flynn effect in reverse. *Personality and Individual Differences*, 39, 837-843.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.01.029>
- TenHouten, W. D. (2007). *A general theory of emotions and social life*. Routledge.
- Thomas, J. R., & French, K. (1985). Gender differences across age in motor performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 260-282.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.260>
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 163-195). Psychology Press.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). The possibilities of expressive movement and creative dance tasks to provoke emotional responses. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Torres-Luque, G., Hernández-García, R., Olmedilla, A., Ortega, E., & Garatachea, N. (2013). Fluctuación del perfil estados de ánimo (POMS) en un periodo competitivo en judokas de élite. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 313-320.
- Tracy, J. L., & Randles D. (2011). Four models of basic emotions: a review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. *Emotion Review*, 3(4), 397-405. <https://doi.org/10.1177/1754073911410747>
- Tugade, M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of*

- personality and Social Psychology*, 86, 320-333.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>
- Tur-Porcar, A. M., Doménech, A., & Mestre, V. (2018). Family linkages and social inclusion. Predictors of prosocial behavior in childhood. *Anales de psicología*, 34(2), 340-348. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.308151>
- Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The Influences of Emotion on Learning and Memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454>
- Urquijo, I., Extremera, N., & Villa, A. (2016). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life*, 11, 1241-1252. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9432-9>
- Usán, P., & Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.1879>
- Usán, P., Salavera, C., Mejías, J. J., Merino, A., & Jarie, L. (2019). Relaciones de la inteligencia emocional, Burnout y compromiso académico con el rendimiento escolar de estudiantes adolescentes. *Archivos de Medicina*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.30554/archmed.19.2.3256.2019>
- Valadez, D., Meda, R., M., & Matsui, O. (2017). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1-12.
- Vallés A., & Vallés C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. EOS.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, 16(2), 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Vayer, P. (1977). *El niño frente al mundo: En la edad de los aprendizajes escolares*. Editorial científico-médica.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar*. Alianza Editorial.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116.
- Veenhoven, R. (2016). Quality of life and happiness: concepts and measures. En L. Bruni & P. L. Porta, *Handbook of Research Methods and Applications in Happiness and Quality of Life* (pp. 309-333). Edward Elgar. <https://doi.org/10.4337/9781783471171.00020>

- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 11-29.
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 234-239.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Vera, R. A., Carmenate, Y. O., & Toledo, M. (2019). Juegos para el desarrollo cognitivo desde la clase de educación física. *Revista Conrado*, 15(69), 192-200.
- Vera-Villaruel, P., & Celis-Atenas, K. (2014). Positive and Negative Affect as Mediator of the Relationship Optimism-Health: Evaluation of a Structural Model. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1017-1026. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.apnm>
- Vera-Villaruel, P., Celis-Atenas, K., Urzúa, A., Silva, J., Contreras, D., & Lillo, S. (2016). Los afectos como mediadores de la relación optimismo y bienestar. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 25(2), 195-202.
- Viciana, V., Cano, L., Chacón, R., Padial, R., & Martínez, A. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 47, 89-105.
- Viciana, V., Conde, J. L., & Conde, J. (2002). El juego como vehículo para la adquisición de los aprendizajes. *Tavira*, 18, 91-105.
- Villaruel, V. A. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 10(1), 3-18.
- Villaruel, G., & Leiva, P. (2005). Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2(4), 1-48.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender del Conflicto. Conflictología y Educación*. Grao.
- Vizoso, C. M., & Arias-Gundín, O. (2019). Relationship between resilience, optimism and engagement in future educators. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 11, 33-46.
- 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>
- Wallon, H. (1980). *La evolución psicológica del niño*. Crítica.

- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist, 41*, 207-225. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1
- Waters, L. (2011). A Review of School-Based Positive Psychology Interventions. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 28*(2), 75-90. <https://doi.org/10.1375/aedp.28.2.75>
- Watson, D., & Clark, L. A. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*, 465-490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.96.3.465>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98*, 219-235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Waugh, C. E., & Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you: Positive emotions, self–other overlap, and complex understanding in the formation of new relationships. *Journal of Positive Psychology, 1*(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/17439760500510569>
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer.
- Williams, S. M. (2010). *Physical activity levels in coed and same-sex physical education using the tactical games model*. University of Utah.
- Williams, L. A., & DeSteno, D. (2009). Pride: Adaptive Social Emotion or Seventh Sin? *Psychological Science, 20*(3), 284-288. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02292.x>
- Woodley, M. A. (2012). The social and scientific temporal correlates of genotypic intelligence and the Flynn effect. *Intelligence, 40*, 189-204. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2011.12.002>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson.
- Wyn, J. (2007). Learning to ‘become somebody well’: Challenges for educational policy. *The Australian Educational Researcher, 34*, 35-52. <https://doi.org/10.1007/BF03216864>
- Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la educación física*. INDE.

- Zandi, L., & Sabbaghian, L. (2013). A comparison of the mood state profiles of winning and losing females athletes. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 424-428.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence. How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. MIT Press.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4, 1-30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>
- Zeidner, M., Matthews, G., & Shemesh, D. O. (2016). Cognitive-social sources of wellbeing: Differentiating the roles of coping style, social support and emotional intelligence. *Journal of Happiness Studies*, 17, 2481-2501. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z>
- Zeng, W., & Gu, M. (2017). Relationship between mindfulness and positive affect of chinese older adults: optimism as mediator. *Social Behavior and Personality*, 45(1), 155-162. <https://doi.org/10.2224/sbp.5606>
- Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Reiser, M., Guthrie, I. K., ... Shepard, S. A. (2002). The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children's Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study. *Child Development*, 73(3), 893-915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Zhu, H. (2015). Social support and affect balance mediate the association between forgiveness and life satisfaction. *Social Indicators Research*, 124(2), 671-681. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0790-8>
- Zubieta, E. M., & Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de Investigaciones*, 17, 277-283.
- Zumeta, L. N., Basabe, N., Telletxea, S., Amutio, A., & Bobowik, M. (2016). Flujo compartido en actividades colectivas físico-deportivas y bienestar subjetivo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-166. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v6i3.176>

XII - ANEXOS

XII.1. ANEXO 1. Consentimiento informado previo a la realización del estudio.UNIVERSIDAD DE
MURCIAUNIVERSIDAD DE
MURCIAFacultad de
Educación**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Estimado/a D./Dña. (nombre y apellidos del padre/madre o tutor legal)
 con DNI nº
, que actúa en condición de padre/madre o tutor legal de
 (nombre y apellidos del menor)
 de años de edad.

Me dirijo a Vd. para informarle que, desde la Universidad de Murcia, se va a llevar cabo un trabajo de investigación sobre Juegos deportivos y emociones. Este estudio trata de analizar las emociones que surgen y la intensidad de las mismas durante las clases de Educación física. Esta información es muy importante de cara a programar esta asignatura, ya que puede informar al docente cómo son sus alumnos y qué beneficios psicológicos pueden derivarse de sus clases. Otros beneficios directos sobre los estudiantes son el conocimiento sobre sí mismos ante diferentes situaciones que se plantean en las clases y potenciando la regulación de conflictos. El estudio se realizará durante el curso académico actual (2014-2015), sin suponer un cambio sustancial en las clases programadas por el maestro habitual de los estudiantes. De hecho será el maestro el encargado de realizar todas las acciones que impliquen la docencia con los estudiantes, teniendo los investigadores un papel de observadores.

En diferentes sesiones de Educación física, pactadas previamente con el maestro habitual de los estudiantes, se plantearán juegos tradicionales. Al finalizar cada uno de los juegos se les administrará a los estudiantes un cuestionario de valoración emocional. Estos datos tomados en los cuestionarios no serán publicados fuera de foros científicos y se respetará el principio de confidencialidad, como marcan las normas de la Universidad de Murcia.

Todo el proceso será supervisado y controlado por el maestro habitual de los estudiantes, pudiendo suspenderse el estudio si éste, la dirección del centro o usted mismo lo estimara así.

Al respecto, usted indica que:

- Ha sido informado/a sobre los objetivos del presente trabajo, de la no existencia de perjuicio sobre la integridad y de los beneficios que aportarán los resultados obtenidos sobre este campo de conocimiento.
- Se le ha explicado el proceso que se llevará a cabo para el registro de datos emocionales a través cuestionarios de valoración personal.
- Se le ha informado de que los resultados desprendidos del mismo, serán difundidos en foros científicos, protegiendo en todo momento la intimidad y la imposibilidad de identificación de los participantes en dicha difusión científica de los resultados, ya que se respetará el anonimato de los participantes.

UNIVERSIDAD DE
MURCIA

UNIVERSIDAD DE
MURCIA | Facultad de
Educación

- Ha sido informado de que los datos personales recogidos serán protegidos e incluidos en un fichero que estará sometido a y con la garantía de la Ley 15/1999 de 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal.
- Ha sido informado de que puede el menor puede abandonar en cualquier momento su participación en el estudio sin dar explicaciones y sin que ello le suponga perjuicio alguno, garantizando en todo momento la confidencialidad del participante.

Tomando todo ello en consideración, otorgo mi consentimiento a que la recogida de datos tenga lugar y sea utilizada para cubrir los objetivos del presente trabajo de investigación.

Fdo. D/Dña

(Indique su nombre, apellidos y firma).

En Murcia a, ___ de _____ de 20__

PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA

A continuación, responda las siguientes preguntas acerca de la actividad física que realiza el menor participante en este trabajo de investigación:

¿El niño/a practica algún tipo de actividad física extraescolar?

Sí No (En este caso ha finalizado las preguntas)

¿Está federado en alguna escuela o club deportivo?

Sí No

¿Qué practica? (Si el niño/a realiza dos o más tipos de actividad física diferentes, indíquelo)

¿Cuántas horas a la semana lo practica?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

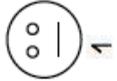
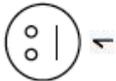
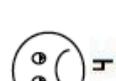
XII.2. ANEXO 2. Informe de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.

 Vicerrectorado de Investigación		
<p>INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>		
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia</p>		
<p>CERTIFICA:</p>		
<p>Que D^a. Verónica Alcaraz Muñoz ha presentado la Tesis Doctoral titulada <i>"Análisis de la vivencia emocional en alumnos de Educación Física en Primaria"</i>, dirigida por el Dr. D. José Ignacio Alonso Roque y el Dr. D. Juan Luis Yuste Lucas, a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.</p>		
<p>Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día 30 de octubre de 2017, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.</p>		
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan, firmo esta certificación, con el visto bueno del Presidente de la Comisión</p>		
<p>Vº Bº EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>		
<p>Fdo.: Antonio Juan García Fernández</p>		
<p>ID: 1684/2017</p>		
		
Código seguro de verificación: RUXFMuLQ-oAgL+N5D-AgFYfXPU-Ifz3Mw3N		copia autocombensa - página 1 de 1
Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 a) de la Ley 39/2015, de 3 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/		

XII.3. ANEXO 3. Primera versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C).

Niño Niña Edad: _____ Curso: _____

Mis emociones en este juego han sido (Valora desde 1= no he sentido nada; hasta 7= he sentido mucho):

IRA	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7
TRISTEZA	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7
MIEDO	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7
ALEGRÍA	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7
SORPRESA	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7
CARIÑO	 1	 2	 3	 4	 5	 6	 7

¿Qué emoción has sentido más? ¿Por qué? Comenta y/o dibuja.

XII.4. ANEXO 4. Informe de experto sobre la primera versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C) para la mejora del cuestionario.

**INFORME DEL EXPERTO PARA LA PRIMERA VERSIÓN DE LA
GAMES AND EMOTIONS SCALE FOR CHILDREN(GES-C)**

Primera prueba exploratoria para evaluar el diseño del instrumento elaborado para medir la vivencia emocional. Se administró a 120 estudiantes de educación primaria de 7 a 9 años de un colegio público de la Región de Murcia, desde el área de Educación Física. Acompañado de la previa realización de actividades orientadas al desarrollo de la expresión corporal, más concretamente con el teatro de sombras corporales.

Al finalizar la sesión se les administró el cuestionario a los niños para rellenar de forma individual y se les explicó someramente en qué consistía y cómo debían expresar lo que habían sentido durante las situaciones motrices de la sesión.

Tras esta puesta en práctica, el investigador principal realizó un informe de campo donde se detallaron los errores que iban surgiendo y se anotaron posibles soluciones a tener en cuenta para mejorar el cuestionario. A continuación, se detallan dichos errores y posibles soluciones atendiendo a los distintos apartados que configuran el cuestionario:

1. En cuanto a la escala de valoración de las emociones que se detalla con **números**:

ERROR: Los niños tienden a rodear el número que aparece debajo del símbolo gráfico.

SOLUCIÓN: Sustituir los números que representan la valoración de la emoción por palabras descriptivas que especifiquen esa valoración, como “nada”, “poco”, “poco más”, “bastante” y “mucho”.

ERROR: Sólo rodean el número uno o el siete, porque no consideran que una emoción puede ser valorada con más intensidades, solo interpretan que la intensidad de la emoción es medida con “nada” o con “mucho” sin puntos intermedios. Otro **ERROR** considerando esta misma argumentación es la cantidad de números para valorar la intensidad emocional, pues siendo de 1 a 7 podríamos considerar que la escala de valoración es demasiado amplia para estos niños de 7 a 9 años. Con niños de quinto y sexto curso (de 10 a 12 años) no hemos podido tener la posibilidad de poner en práctica esta prueba inicial. Aun así consideramos que sigue siendo amplia la escala de valoración si tenemos en cuenta el nivel de abstracción de niños con edades comprendidas entre 8 y 12

años, a la hora de considerar tanto niveles de intensidad emocional medidos en la escala de 1 a 7.

SOLUCIÓN: Reducir esa escala de 1 a 5, porque si consideráramos establecerla de 1 a 3 sería mucho más fácil de comprender para los niños pero perderíamos precisión en la información recogida para conocer la valoración de la intensidad emocional de los niños.

SOLUCIÓN: Incluir participantes de 10 a 12 años en la siguiente prueba exploratoria con el funcionamiento de la escala.

2. En cuanto a la expresión de emociones utilizando la representación facial o “**emoticonos**”:

ERROR: Algunos niños tienden a rodear la palabra que indica una emoción (alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa o afecto) en lugar de las representaciones faciales.

SOLUCIÓN: Tal vez es más correcto asociar una sola cara a cada emoción y que el niño vincule solamente la emoción con una sola expresión facial, pero no podríamos valorar la intensidad emocional, sólo nos serviría para conocer la vivencia emocional en general. **SOLUCIÓN** a esta alternativa es proporcionar a los niños siete pegatinas o “gomets” para seguir valorando la intensidad emocional del 1 al 7, y les explicamos que pueden pegar tantas pegatinas como quieran en cada una de las caritas, pudiendo incluso quedar una sola expresión facial con siete pegatinas si el niño solo cree haber sentido una emoción y con una intensidad muy elevada. Este tipo de instrumento fue empleado en el Trabajo Fin de Grado con 215 niños de quinto y sexto curso de educación primaria del investigador. El procedimiento fue muy similar al que se va a realizar en el presente estudio, es decir, los niños al finalizar cada uno de los juegos motores de cooperación-oposición que se les planteaba en la sesión valoraban su intensidad emocional, pero solamente de 1 a 3. Por lo que se les daba la posibilidad de pegar tres gomets en las expresiones faciales que aparecían en este instrumento *ad hoc*. Esta parte del instrumento no ocasionó problemas, pero se pierden detalles en la información recogida ya que la cantidad de pegatinas (valoración de la intensidad emocional) es muy limitada, y la administración del instrumento se hace más compleja.

ERROR: Hacer las expresiones faciales atractivas para los niños incluyendo detalles, como por ejemplo estrellas en lugar de ojos para el emoticono de alegría con una valoración de siete, pues las escogen porque les gusta más que el resto de representaciones faciales, no porque sea lo que han sentido verdaderamente a nivel emocional en el juego.

SOLUCIÓN: Quitar los rasgos atractivos, simplemente diferenciar las intensidades emocionales por las características de la boca, ojos, cejas, entre otros aspectos.

ERROR: Sólo rodean los emoticonos de las emociones positivas porque al aparecer un 1 en el inicio de la escala de valoración de la intensidad emocional, en cada una de las emociones, los niños ya piensan que eso es haber sentido “un poco” y no “nada”, que es como se pretende que lo entiendan.

SOLUCIÓN: Para que también valoren las emociones negativas debemos añadir el número cero en esa escala. **INCONVENIENTE:** La inclusión del cero ocasiona dificultades a la hora de analizar los datos con programas estadísticos, como **SOLUCIÓN** alternativa se puede incluir el cero en la escala de valoración dentro del cuestionario, pero a la hora de analizar los datos se debe realizar una sustitución del valor cero por uno.

ERROR: Que aparezcan establecidas las tres primeras emociones negativas y debajo las otras tres emociones positivas, pues puede que los alumnos valoren emociones con una intensidad elevada, como afecto, sin comprender lo que su significado, simplemente porque consideran que es positiva y debe ser valorada con intensidad elevada.

SOLUCIÓN: Mezclar las emociones positivas y negativas para que no asocien a que las primeras deben ser valoradas con intensidad baja por ser las negativas o “malas” como entienden ellos. Y el resto de emociones positivas con intensidad elevada por ser las “buenas”.

3. En cuanto a la **denominación de la emociones:**

ERROR: La emoción “afecto” o “cariño”, como se ha denominado en este cuestionario ocasiona confusión, pues aunque se le explica la definición a los participantes, solo consiguen interpretarla cuando se les explica directamente a ellos a nivel individual.

SOLUCIÓN: Añadir aclaración, por ejemplo CARIÑO HACIA LOS COMPAÑEROS.

4. En cuanto a la parte de **escritura:**

ERROR: Indicar solo “¿Qué emoción has sentido más?” No saben qué hay que contestar.

SOLUCIÓN: Indicar las emociones en la pregunta entre paréntesis. Por ejemplo: ¿Qué emoción has sentido más (alegría, ira, miedo, sorpresa, tristeza o afecto)?

ERROR: Se les olvida contestar a la anterior pregunta y a la de “¿por qué?”

SOLUCIÓN: Incluir rayas discontinuas o puntos para indicar que se debe responder a la pregunta. Por ejemplo:

¿Qué has sentido más (alegría, ira, miedo, sorpresa, tristeza o afecto)?

¿Por qué?

Además, como se busca que el participante escriba o dibuje, se debe añadir una oración más clara sobre esta intención. Por ejemplo:

- Dibuja lo que más te ha llamado la atención del juego:
- Dibuja lo que más te ha gustado:

ALTERNATIVA:

- Rodea la emoción que más has sentido y completa:

He sentido Ira porque _____

 Tristeza

 Alegría

 Sorpresa

 Miedo

 Afecto

Con esta idea se puede incluso descartar la pregunta “¿qué has sentido más?” Que también dejaban sin contestar.

OBSERVACIONES:

En las próximas pruebas exploratorias de la escala se deberá realizar una explicación y familiarización con el instrumento más detallada y pausada.

XII.5. ANEXO 5. Segunda versión de la Games and Emotions Scale for Children (GES-C).

Niño Niña Edad: _____ Curso: _____

Mis emociones en este juego han sido:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué:

IRA

ALEGRÍA

TRISTEZA

He sentido

MIEDO

porque _____

VERGÜENZA

AFECTO

FELICIDAD

HUMOR

RECHAZO

Dibuja lo que más te ha gustado del juego:

XII.6. ANEXO 6. Games and Emotions Scale for Children (GES-C).

UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA

Facultad de Educación

Niño
Niña
Edad: _____
Curso: _____

BLANCOS Y NEGROS He ganado He perdido

Mis emociones en este juego han sido:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué:

	IRA	
	ALEGRÍA	
	TRISTEZA	
He sentido	MIEDO	porque _____
	VERGÜENZA	_____
	AFECTO	_____
	FELICIDAD	
	HUMOR	
	RECHAZO	

Dibuja lo que más te ha gustado del juego:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
Me he divertido mucho con este juego	<input type="checkbox"/>				

XII.7. ANEXO 7. Imágenes ilustrativas para para familiarizar a los participantes con las emociones analizadas en el estudio.

ALEGRÍA:



AFECTO:



FELICIDAD:



HUMOR:



IRA:



MIEDO:



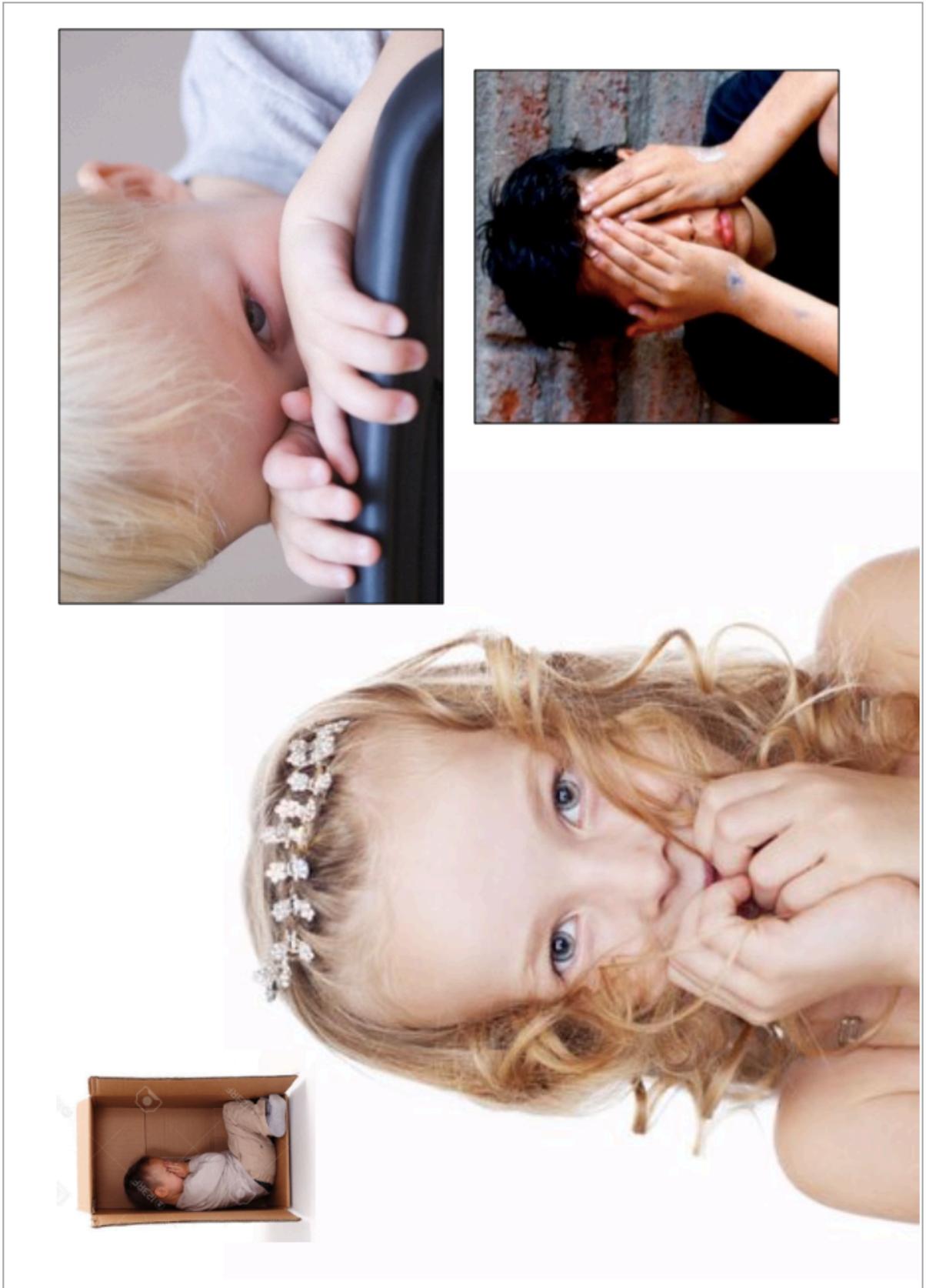
RECHAZO:



TRISTEZA:



VERGÜENZA:



XII.8. ANEXO 8. Guía para los docentes sobre el desarrollo de las sesiones y los juegos realizados en el estudio.

Desarrollo de las situaciones motrices realizadas en la primera sesión de formación emocional y familiarización con el instrumento, correspondiente al juego de expresión y reconocimiento emocional y al juego con competición: robapiedras.

1. Juego de expresión y reconocimiento emocional: dramatización.

Con estas situaciones motrices expresivas se busca que los participantes expresen ellos mismos las diferentes emociones y posteriormente las reconozcan en sus compañeros, favoreciendo la exploración mediante expresiones faciales, gestuales, etc. y limitando las sonoras.

Para ello se escoge al azar a nueve niños y se les asigna a cada uno de ellos una emoción (cartulina) que guardarán detrás para no poder verla. El resto de alumnado agrupado en parejas deben colocarse enfrente de uno de estos nueve niños y representar la emoción que éste esconde tras él. El docente les da un minuto a cada pareja para que se puedan poner de acuerdo, pensar cómo lo van a representar y realizarlo, una vez transcurrido ese tiempo pasan al compañero de la derecha que esconde otra emoción, y repiten la dinámica. Al finalizar las representaciones de todas las emociones los niños que desconocen las emociones que les han sido asignadas deberán decir al resto de compañeros en voz alta qué emoción creen que les han representado el resto de compañeros y por qué, qué expresiones faciales o corporales les han transmitido esa determinada información.

Duración del juego unos 12 minutos.

2. Robapiedras (juego de colaboración-oposición con competición)

En dos equipos. Se realiza en un espacio de 20x20 metros aproximadamente dividido en dos. Al fondo de cada zona se distribuyen 12 pelotas, que son consideradas piedras.

El objetivo de ambos equipos es robar las piedras del equipo adversario y colocarlas en la caja fuerte (este subespacio está marcado con un aro, caja de cartón o carro) situada al final del propio campo.

Cada jugador en su campo es invulnerable, un jugador sólo puede ser tocado en el campo contrario, convirtiéndose en prisionero y permaneciendo quieto en el lugar donde ha sido apresado hasta ser tocado por uno de sus compañeros. Si un jugador roba una piedra debe regresar a su campo evitando ser tocado y depositarla en la caja fuerte. Si un ladrón es tocado en el campo

contrario y está en posesión de una piedra debe colocarla en el lugar del que la cogió y regresar a su campo. No puede ser capturado y regresará por fuera del terreno de juego incorporándose por la línea de fondo. Un ladrón sólo puede coger una piedra cada vez que entre en la zona custodiada por el equipo contrario.

El juego finaliza cuando transcurre el tiempo indicado, siendo ganador el equipo que haya robado el máximo número de piedras al equipo contrario. Se realizarán tres rondas de 2 minutos cada una.

Material: Petos de dos colores, 24 balones de foam y dos aros o material similar para simbolizar la caja fuerte.

Desarrollo de las situaciones motrices realizadas en la primera sesión del estudio, correspondiente a los juegos psicomotores con y sin competición: salta, salta, pequeña langosta, y canguro veloz.

3. Salta, salta, pequeña langosta (Juego psicomotor sin competición)

Gran grupo. En la primera parte del juego cada jugador dispondrá de una cuerda para saltar de forma libre, tanto de forma estática como dinámica. En la segunda parte, cuando el docente dé una palmada los niños/as deberán intentar saltar hacia delante, dos palmadas, deberán saltar hacia detrás y tres palmadas, saltar a la pata coja con la comba, de forma estática o dinámica según preferencia individual del alumnado.

Duración del juego unos 10 minutos.

4. Canguro veloz (Juego psicomotor con competición)

En parejas. En la primera parte del juego, los jugadores compiten entre sí tratando de lograr el mayor número de saltos con la cuerda, durante cinco rondas. En la segunda parte, en gran grupo distribuidos todos los jugadores en fila realizarán una carrera de forma simultánea saltando con la cuerda. Se realizarán tres rondas. El jugador ganador será el que obtenga la mayor cantidad de victorias por ronda.

Desarrollo de las situaciones motrices realizadas en la segunda sesión del estudio, correspondiente a los juegos de cooperación con y sin competición: pasa y recibe, y pasa y gana.

5. Pasa y recibe (Juego de cooperación sin competición)

Equipos de 5 jugadores distribuidos en círculos. Los jugadores deberán pasarse entre ellos una pelota dando un bote en el suelo. Podrán seguir el orden

que ellos deciden pero evitando pasar la pelota al compañero del lado derecho o izquierdo. El grupo podrá familiarizarse con el recorrido hasta “memorizarlo”. Los jugadores deberán contar los pases que son capaces de realizar correctamente.

Variante: para aumentar la dificultad, se van introduciendo más pelotas.

Duración del juego unos 10 minutos.

6. Pasa y gana (Juego de cooperación con competición)

Se mantiene la misma dinámica del juego anterior, pero ahora se comparan los resultados entre equipos. La competición se intentará establecer manipulando de forma orientativa una relación de menos dos entre el número de jugadores y las pelotas (por ejemplo, si son 7 jugadores usar 5 balones; si son 5 usar 3 balones).

Cada vez que un equipo falle en los pases y pierda un balón, los equipos contrarios que se mantengan realizando los pases acumularán un punto. El equipo ganador es el que logra más puntos. Se realizarán 5 rondas.

Desarrollo de las situaciones motrices realizadas en la tercera sesión del estudio, correspondiente a los juegos de oposición con y sin competición: pañuelo, y blancos y negros.

7. Pañuelo (Juego de oposición sin competición)

Gran grupo. Se situarán la mitad de los niños/as en fila sobre una línea dibujada en la pista y la otra mitad de los jugadores sobre otra línea enfrente dibujada en el suelo. El docente se situará en el centro de la pista. Cada alumno tendrá asignado un número al azar desde 1 a 10 en función del número de niños/as que haya en clase. El docente dirá en voz alta un número al azar, los niños que tengan asignados este número saldrán corriendo para atrapar el pañuelo que el docente sujeta con sus manos, el jugador que antes coja el pañuelo intentará volver a su sitio, mientras su adversario corre tras él para pillarlo antes de que llegue.

Variante: Se podrá modificar el tipo de desplazamiento (a la pata coja, cuadrupedia, cangrejo con desplazamiento lateral, reptando, saltando, etc. una vez que todos los alumnos han experimentado el juego desplazándose en carrera.

Duración del juego unos 10 minutos.

8. Blancos y negros (Juego de oposición con competición)

Gran grupo. Cada persona se empareja con otra. Se situarán con la línea de centro de campo entre ambos jugadores, mirándose de frente y situados a un

metro de distancia entre ellos. Los jugadores situados a la derecha del docente serán “blancos” y los situados a la izquierda, “negros”. El docente dirá uno de los dos nombres al azar. El nombrado tratará de pillar al adversario antes de que éste llegue al extremo de la pista (15 metros aproximadamente), donde estará a salvo.

Se realizarán 10 salidas siguiendo un orden para garantizar la igualdad de oportunidades a ambos jugadores. Los jugadores ganadores serán los que acumulen mayor cantidad de puntos.

Variante: aumentar los nombres por persona y que el nombrado sea el que huya. El jugador que pille más veces al contrario gana el juego.

Salida 1: negro

Salida 2: blanco

Salida 3: blanco

Salida 4: negro

Se añade un nombre nuevo a cada jugador. Los blancos también serán “cara” y los negros también serán “cruz”.

Salida 5: cara

Salida 6: cruz

Salida 7: cruz

Se añade un nombre nuevo a cada jugador. Los blancos o cara también serán “par” y los negros o cruz serán “impar”.

Salida 8: par

Salida 9: impar

Salida 10: par

Desarrollo de las situaciones motrices realizadas en la cuarta sesión del estudio, correspondiente a los juegos de colaboración-oposición con y sin competición: balón cazador, y mate cuadrado.

9. Balón cazador (Juego de colaboración-oposición sin competición)

Gran grupo. Todos los jugadores, excepto uno, se situarán dentro de un espacio de 15 x 15 metros. El jugador situado fuera con el rol de cazador, se moverá por fuera de este espacio con una pelota en las manos. El objetivo será tratar de golpear a los otros jugadores que se encuentran dentro del espacio con la

pelota. El jugador que recibe el golpe deberá unirse al cazador fuera del espacio delimitado. El juego finaliza cuando no quedan jugadores libres dentro del espacio.

Variante: se podrán añadir pelotas (máximo 3) conforme vayan aumentando el número de cazadores.

Duración del juego unos 10 minutos.

10. Mate cuadrado (Juego de colaboración-oposición con competición)

Dos equipos. El equipo que desempeña el papel de liebres se situará dentro de un espacio delimitado de 10 x 10 metros. Los jugadores del otro equipo (los cazadores) se podrán mover por fuera de este espacio, pasándose una pelota entre ellos para tratar de golpear a las liebres. Las liebres golpeadas permanecerán sentadas mientras intentan tocar la pelota que pase próxima a ellos para unirse al resto de liebres. Los equipos cambian los roles después del tiempo establecido, al final de ese tiempo, se cuentan las liebres sentadas. Se realizarán 4 rondas de 2 minutos. El equipo ganador será el que logre sentar más liebres cuando haya finalizado el tiempo.

Variante: se podrán introducir más pelotas (máximo 3) en el equipo de los cazadores para aumentar la dificultad y la dinámica del juego.

XII.9. ANEXO 9. Ejemplo de cuestionario desestimado.

UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación

Niño Niña Edad: 9 Curso: 4º

PASA Y RECIBE

Mis emociones en este juego han sido:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFFECTO					
TRISTEZA					

UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación

Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué:

He sentido

- IRA
- ALEGRÍA
- TRISTEZA
- MIEDO
- VERGÜENZA
- AFECTO
- FELICIDAD
- HUMOR
- RECHAZO

porque se me ha gustado el juego

Dibuja lo que más te ha gustado del juego:



Me he divertido mucho con este juego

NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
<input type="checkbox"/>				

UNIVERSIDAD DE MURCIA

UNIVERSIDAD DE MURCIA Facultad de Educación

Niño Niña Edad: 9 Curso: 4º

PASA Y GANA He ganado He perdido

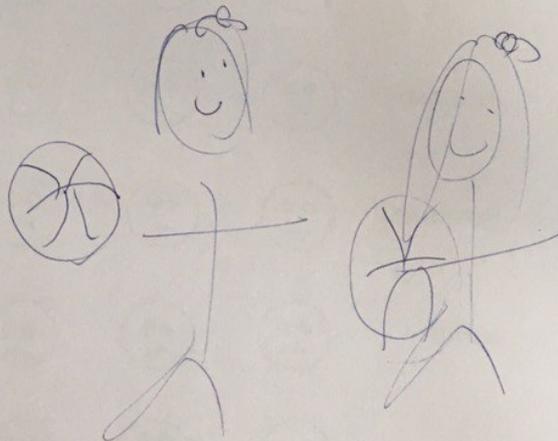
Mis emociones en este juego han sido:

	NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
ALEGRÍA					
RECHAZO					
HUMOR					
IRA					
FELICIDAD					
VERGÜENZA					
MIEDO					
AFECTO					
TRISTEZA					

Rodea la emoción que más has sentido en este juego y explica por qué:

- He sentido
- IRA
 - ALEGRÍA
 - TRISTEZA
 - MIEDO
 - VERGÜENZA
 - AFECTO
 - FELICIDAD
 - HUMOR
 - RECHAZO
- porque he ganado
- _____
- _____
- _____

Dibuja lo que más te ha gustado del juego:



Me he divertido mucho con este juego

NADA	POCO	UN POCO MÁS	BASTANTE	MUCHO
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

XII.10. ANEXO 10. Manual de codificación para los observadores.

INSTRUCCIONES PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO CUALITATIVO DE COMENTARIOS SOBRE EMOCIONES EXPERIMENTADAS EN JUEGOS

El objetivo principal es averiguar la causa de la experimentación emocional, positiva y/o negativa, cuando se participa en juegos motores de diferente dominio de acción motriz: psicomotor, de cooperación, de oposición o de colaboración-oposición.

Por ello se realiza un análisis de contenido de las emociones declaradas dividido en dos partes: por un lado un análisis discriminatorio, basado en el marco teórico de la praxiología motriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2012) y por otro lado, un análisis comprensivo, propio de cada uno de los dominios de acción motriz. Programas informáticos que se pueden utilizar: ATLAS.ti, Microsoft Excel y/o Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS).

Los resultados que podamos obtener sobre esta distinción pueden ser muy relevantes y van a permitir hacer futuras triangulaciones con los resultados procedentes de datos cuantitativos.

I. ANÁLISIS DISCRIMINATORIO (DEDUCTIVO)

Para realizar el análisis de contenido se tienen en cuenta las expresiones que se describen de modo explícito en los comentarios de los participantes, es decir, se analiza el sentido literal de los términos. Hay que identificar en los comentarios de los participantes las referencias a la lógica interna y la lógica externa de los juegos o tareas motrices.

Las dos categorías principales son:

- a) Lógica interna: los términos hacen referencia explícita a aspectos estructurales del juego.
- b) Lógica externa: los términos hacen referencia explícita a aspectos subjetivos de los participantes y externos al juego.

Cada una de las categorías han sido divididas en subcategorías más específicas, por lo tanto se deduce que no existen alusiones a la lógica interna o a la lógica externa si ninguna de las subcategorías posibles están presentes.

Procedimiento de registro

Las categorías presentadas no son excluyentes, por lo que hay que marcar la existencia o la ausencia de expresiones vinculadas a cada una de las

subcategorías. El modo de analizar será mediante un sistema de codificación numérico marcando con "1" la presencia o con "0" la ausencia de expresiones vinculadas a las subcategorías establecidas.

Ejemplo de cómo se registran los datos en Excel.

	Comentarios	TiempoINT	EspacioINT	RelaciónINT	ObjetoINT	Reglas	TiempoEXT	EspacioEXT	RelaciónEXT	ObjetoEXT	Personas
1	he marcado humor porque me ha gustado mucho y era muy divertido	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
2	porque hemos ganado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	he sentido felicidad porque me lo he pasado bien y he ganado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
4	he ganado y me he sentido muy feliz ¡Atrapa la mola!	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
5	he sentido un poco de rechazo porque no me la han pasado casi										
6	porque nos hemos reído y hemos sido buenos con nuestros compañeros										
7	porque son unos tramposos										
8	porque han hecho trampa y el árbitro no lo ha visto										
9	porque son unos tramposos y el árbitro no lo ha visto, y son más										
10											
11											

LÓGICA INTERNA

Cualquier juego motor se puede concebir como un sistema praxiológico, portador de una lógica interna que impone un sistema de obligaciones y orienta a sus protagonistas a llevar a cabo un determinado tipo de relaciones exigidas por las reglas de ese juego (Lagardera & Lavega, 2003). Intentar comprender el funcionamiento de la lógica interna es entender que los protagonistas de cualquier juego deben dar respuesta a la relación con los otros jugadores, a la relación con el espacio, a la relación con el tiempo y a la relación con el material. De ahí la importancia de identificar las características de cada una de esas relaciones aún con mayor profundidad (Parlebas, 2012).

Las subcategorías vinculadas con la lógica interna del juego motor o tarea motriz son:

a.1) Tiempo interno: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de tiempo de la lógica interna.

En los **juegos con victoria** se consideran alusiones a *ganar*, *perder*, a la *competición*, sinónimos como es el caso de *piques* con otros jugadores, y cualquier término relacionado con el *sistema de puntuación*, como en los casos de *diferencia de puntaje* (cercana o aplastante), *frecuencia de victorias* (primera vez o repetidas), *victoria por sorpresa* o, incluso, *victoria esperanzada* (ir perdiendo hasta remontar y ganar).

En los **juegos sin victoria** se consideran términos y expresiones unidas a los *cambios de roles* y a los *derechos y obligaciones* de los jugadores. Los comentarios suelen estar vinculados a *anécdotas* ocurridas en el juego. También podemos encontrar términos que hagan referencia a la *duración del juego* o al *número de veces*

en las que un jugador ha participado, así como la mención del *objetivo* del juego (en juegos psicomotores).

Ejemplos:

- “Cuando no tienes el balón toca correr y hasta que lo consigues robar” [cambio de rol; obligaciones - derechos]
- “Cuando estaba al lado no me pasaba el balón para liberarme” [cambio de rol]
- “Tengo que decir que nos costó coger el ritmo del juego” [duración del juego]
- “Pasas de matar a poder ser matado en décimas de segundo, muy divertido” [cambio de rol]
- “Me ha resultado muy divertido este juego en su fase final” [duración del juego]
- “He realizado un buen lanzamiento” → Lo consideraremos como objetivo (cumplimiento de una tarea) por lo tanto es tiempo interno. Si apareciera un material también sería objeto interno.

Aspectos críticos a considerar

* *Duración del juego*

En ocasiones a pesar de que aparezca una aparente alusión al tiempo no se deberá considerar si no se destaca claramente esa dimensión temporal. Por ejemplo “he sentido alegría porque he sido feliz DURANTE el juego”; “ha habido muchas risas durante el juego”, en este caso DURANTE no está asociado a una secuencia; tampoco relaciona una secuencia A con una secuencia B, por lo tanto no se considera tiempo interno. En cambio comentarios como “en el juego de intercambio de picas, sucedían las situaciones divertidas en el momento en el que las picas caían al suelo” sí está presente el tiempo interno.

* *Objetivo en juegos psicomotores*

En los juegos psicomotores se considerará tiempo interno si el comentario hace alusión al *objetivo que se persigue*. El objetivo debe entenderse como sinónimo de cumplir la tarea; pero atención porque este objetivo en los juegos psicomotores es probable que este asociado al espacio interno, por ejemplo: “al ir con los ojos cerrados me pensaba que ya estaba en el cono, cuando en realidad me faltaba unos metros” (aquí el objetivo es llegar al cono aunque al mismo tiempo hace referencia al espacio). Las diferentes maneras de hacer alusión al objetivo nos hará pensar en identificar objetivos de espacio a atravesar, de llegar a una zona en concreto, espacio rítmicos (malabares)... En el comentario “me hubiese gustado haber hecho más toques” la palabra TOQUE es clave para identificarla como

objetivo (cumplir la tarea). En el comentario “este juego es más difícil de lo que me pensaba, ya que mantener una línea recta caminando es muy complejo” no se menciona EXPRESAMENTE el objetivo del juego por lo tanto solo lo consideraremos como espacio interno. En los juegos psicomotores a veces la distinción entre espacio y tiempo es un tanto sutil por eso es necesario ver si aparece alguna palabra que pueda funcionar como índice para considerarla objetivo y no solo espacio, por ejemplo “ansiedad porque no sabía muy bien dónde estaba el otro cono y además mis compañeros iban moviendo los conos”. En este caso CONO es un índice para considerarlo objetivo. En el ejemplo “he tenido momentos de susto por llegar a caer por culpa de la cuerda” consideraremos que no hace referencia al objetivo sino a caerse; además momentos de susto es un aspecto-tiempo personal que no está asociado a la lógica del juego. En el ejemplo “porque había veces que me sorprendía ya que me podía resbalar”, nos lleva a pensar que en los casos en los que hay que desplazarse sin llegar a ninguna meta o sin posibilidad de controlar las intervenciones de los que participan, los comentarios no están asociados al objetivo, sino que van dirigidos hacia la acción que se está realizando en ese momento, no es tiempo interno.

a.2) Espacio interno: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de espacio de la lógica interna.

Se distinguen cuatro casos posibles en función de la interpretación que realizan los jugadores de cómo van a utilizar el espacio:

- Términos con referencias espaciales sobre el **terreno del juego**:
 - o Espacio material donde el jugador se debe introducir en una determinada zona con un objeto como en la rayuela, o haciendo llegar un objeto móvil a un determinado espacio, como el lanzamiento de un dardo o tirar a canasta en baloncesto.
 - o Espacio a atravesar mediante el desplazamiento del propio jugador o de un objeto, como las carreras de saltos o velocidad.
- Términos con referencia más genéricas sobre las **posiciones del cuerpo y sus posturas** del jugador en las tres dimensiones espaciales:
 - o Espacio humano cuyo objetivo consiste en atrapar, golpear, ver o tocar a un jugador.
 - o Espacio con fuerte componente rítmico donde el eje principal del juego son acciones con unas determinadas coordenadas espaciotemporales, como el hula-hop o los malabares.

Ejemplos:

- "Había poco espacio" [terreno de juego]
- "Perdimos las referencias de las líneas del campo" [terreno de juego]
- "Compañera de la esquina" [terreno de juego]
- "Espacio desocupado" [terreno de juego]
- "Ni sabía a qué aro tenía que ir" [terreno de juego]
- "La gente no se colocaba bien" [terreno de juego]
- "Saltar" "correr" [cuerpo en el espacio]
- "Con los ojos vendados" [cuerpo en el espacio]
- "Hay que agacharse" [cuerpo en el espacio]
- "Con una sola pierna" [cuerpo en el espacio]

a.3) Material interno: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de objetos de la lógica interna. Alusiones explícitas a la pelota, la raqueta, el indiacá, el paracaídas...

Ejemplos:

- "Sorpresa por los imprevistos que me ocasionaba la indiacá [material interno] que no sabía controlarla [personas: estado transitorio]"
- "Risas al caer la pelota [material interno] y que no nos salga el ejercicio [reglas]"

a.4) Relación interna: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de relación motriz (interacción motriz) entre los jugadores de la lógica interna. *Mención del rol*, referencias a la interacción entre los participantes, alusiones a los compañeros, a los contrincantes o rivales, a la necesidad de cooperar...

La dificultad reside en diferenciar cuando el término "compañero" o similares hacen alusión a la lógica interna o, por lo contrario, a la externa. Para ello se requiere una lectura de la expresión. Si la frase habla de "el compañero de mi equipo" hace referencia a los grupos organizados por las reglas del juego, lógica interna; pero si por el contrario dice "me reí mucho con mis compañeros" compañeros es sinónimo de participantes en sentido genérico, sin referencias a la norma, por lo que se debería de aceptar como lógica externa (subcategoría personas).

Ejemplos:

- "La gente no se colocaba bien y había dudas de saber quién es quién"
- "Siempre había 1 contra 1"
- "Poco participativo para ser un pillado"

- “Sorpresa por el imprevisto que pueden realizar las acciones del adversario [relación interna], sobre todo al final cuando el resultado es el definitivo [tiempo interno]”

a.5) Reglas: presencia o ausencia de términos relativos al *pacto*, al *infrajuego*, o al *juego*, en general al universo de la lógica interna.

- Cuando el comentario alude explícitamente al juego motor, es decir, que es dinámico, divertido, aburrido,...
- Cuando se hace referencia a la necesidad de pactar, dialogar o establecer acuerdos previos al juego (infrajuego) incluso a los modos de elección de los compañeros y rivales.

Ejemplos:

- “Me ha gustado mucho”
- “No me sabía bien las reglas”
- “Este juego ha estado bien y ha sido muy divertido”
- “Ha sido divertido y entretenido [reglas], nos hemos reído un montón [personas]”
- “Ha estado muy reñido el resultado [tiempo interno], hasta que al final he perdido [tiempo interno], pero me lo he pasado muy bien bromeando en todo momento con mi compañero [personas]”
- “Me gusta saltar a la cuerda, me gusta hacer malabares” → la alusión hace referencia al juego que se conoce con estos nombres por lo tanto es Reglas y no Material interno.

LÓGICA EXTERNA

La lógica externa se refiere a aquellos aspectos que no están recogidos en las reglas del juego, hacen alusión a características individuales o subjetivas de los jugadores o a aspectos del contexto.

Las subcategorías vinculadas con la lógica externa del juego motor o tarea motriz son:

b.1) Tiempo externo: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de tiempo de la lógica externa. Alusiones a la *etapa de infancia*, a *tiempo cronológico*, *días* (lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo), *mañana*, *tarde*, *noche*...

Ejemplos:

- “he pensado y recordado diversiones de mi infancia”
- “la sesión se hizo un lunes por la mañana y no tenía muchas ganas”
- “se practicaba a una hora muy temprana, era la última hora y me iba a casa a comer”

b.2) Espacio externo: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de espacio de la lógica externa. Alusiones a *aspectos meteorológicos*, a las *características de la pista/pabellón* externas al juego...

Ejemplos:

- “en la sala hacía mucho frío o calor”
- “se oía mucho ruido fuera de la sala de juego”
- “el terreno de juego estaba muy duro”

b.3) Material externo: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de objetos de la lógica externa. Alusiones al *material de elaboración* o el *color* (¿de qué están hechos?) de un objeto utilizado en un juego.

Atención, existe un seria dificultad cuando se sustituye el objeto lúdico por el material mediante una metonimia. Por ejemplo: “En el yogurt era muy difícil hacer puntos, ya que la pelota pesa no rebota y salía disparada.” Está claro que en este caso lo que importa no es la marca del yogurt sino su función en el juego, es decir la regla, la lógica interna, por eso debe ir a la subcategoría material interno.

Ejemplos:

- “las porterías se señalaban con botellas de plástico”
- “la diana a alcanzar eran botes de yogur”
- “los testigos de los relevos eran de cartón”
- “los papeles que se pisaban eran hojas de periódico”

b.4) Relación externa: presencia o ausencia de términos relativos a la noción de relación de la lógica externa. Se trata de términos vinculados con los ATRIBUTOS PERSONALES PERMANENTES.

Ejemplos:

- “mi equipo estaba solo formado por chicas”
- “en mi grupo estaban los más inteligentes de la clase”
- “tengo problemas de visión de ahí mis errores”
- “no soy muy fuerte”
- “se me daba muy bien ese juego” → se entiende que esa capacidad es permanente del jugador para ese juego
- “pierden porque son lentos” (condición estable de los jugadores)
- “No se me da bien este juego” → es lógica externa y se puede pensar que es algo

permanente para el jugador por eso es relación externa

- “Es un juego que es divertido para todas las edades” → EDADES es lógica externa y podríamos pensar que hace alusión a personas de diferentes grupos de edad por eso es relación externa (rasgo permanente)

b.5) Personas: presencia o ausencia de términos relativos a los rasgos personales de los jugadores. Alusiones a ESTADOS TRANSITORIOS de las personas.

Ejemplos:

- “me despisté, ese día tenía muchas preocupaciones”
- “mis compañeros parecían nerviosos”
- “nos hemos reído un montón”
- “había además muy buen ambiente”
- “había siempre risas”
- “desgana de los participantes”
- “lo hemos pasado muy bien”
- “No me gusta el juego [reglas] porque hay que agacharse [espacio interno] y me duele la espalda [personas externo]”
- “Jugamos entre amigos [relación externa] y lo pasamos genial [personas]”
- “Porque es un juego que me gusta y me divierto [reglas], aunque en esta ocasión no lo he disfrutado demasiado [tiempo interno] puesto que estaba muy cansado [personas]”
- “Me produce felicidad”: La duda puede estar en pensar si es un rasgo permanente de la persona (relación externa) o algo transitorio (personas). Es mejor verlo como personas.

