



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **FACULTAD DE EDUCACIÓN**

Efectos de los Juegos Deportivos de Oposición  
en los Estados Emocionales y  
en los Estados de Ánimo de Estudiantes  
Universitarios

**D<sup>a</sup> María Isabel Cifo Izquierdo**

**2017**





Facultad de Educación

# EFFECTOS DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN EN LOS ESTADOS EMOCIONALES Y EN LOS ESTADOS DE ÁNIMO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de Doctor

Dirigida por:

Dr. D. José Ignacio Alonso Roque

Dr. D. Pere Lavega Burgués

Dr. D. Juan Luis Yuste Lucas

Presentada por:

D<sup>a</sup>. María Isabel Cifo Izquierdo

Doctorado en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria



Esta investigación ha recibido financiación del Ministerio de Ciencia e Innovación, formando parte del Proyecto I+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-02.



## AGRADECIMIENTOS

Quiero empezar agradeciendo la labor, el compromiso y la predisposición a las tres piezas claves en este proceso, mis directores.

En primer lugar, le doy las gracias al Dr. José Ignacio Alonso, por transmitirme la pasión por los juegos motores y las emociones y por acompañarme en todo este proceso de formación. Sin duda has sido el mejor guía, pues has sabido motivarme, cuestionarme, aconsejarme, corregirme, etc., y siempre adaptándote a mi ritmo de trabajo. Gracias por ayudarme a crecer profesional y personalmente, eres mi ejemplo a seguir.

En segundo lugar al Dr. Pere Lavega, por hacer que cientos de kilómetros se conviertan en unos metros. Por enseñarme a centrar la atención en lo verdaderamente importante y por abrir mi ojos y mi mente hacia la praxiología motriz. Gracias por compartir conmigo tu sabiduría.

Y en tercer lugar y no por ello menos importante al Dr. Juan Luis Yuste, por hacerme fácil lo que resulta tan difícil en un trabajo de estas características. La estadística no hubiera sido lo mismo sin tus aportaciones. Gracias por hacerme ver la realidad.

Ellos han conseguido que este camino haya sido más fácil, pero gracias al apoyo de familiares y amigos he podido completarlo. Por ello le doy las gracias:

A mi pareja, por su paciencia y sus empujones en los momentos más agotadores

A mi madre, por transmitirme su fuerza y por acompañarme en cada paso hasta el final

A mi padre, por su serenidad y por entenderme en las situaciones difíciles

A mi hermana, por entregarme todo sin esperar nada a cambio

A mi hermano, por demostrarme lo importante que es creer en uno mismo

A mi sobrino, por ser la alegría en mis días más tristes

A mi tía, por darme energía cuando más la necesitaba

A mi abuela, por sus ánimos

A todos, gracias por confiar en mí.





<b>CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>17</b>
<b>1. Justificación del estudio.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>27</b>
<b>2. Educar emociones. Educar para el bienestar .....</b>	<b>29</b>
2.1. Bienestar afectivo: emoción, sentimiento y estados de ánimo .....	36
2.2. Instrumentos para evaluar la intensidad emocional y los estados de ánimo .....	39
2.3. Clasificación de las emociones y su influencia en el bienestar .....	43
2.4. Clasificación de los estados de ánimo y su influencia en el bienestar.....	50
2.5. Educación de competencias emocionales para el desarrollo del bienestar .....	53
<b>3. Hacia una Educación Física emocional. Un gran desafío para la educación del siglo XXI.....</b>	<b>62</b>
3.1. Educación de las habilidades motrices versus educación de las conductas motrices .....	64
3.2. Dimensiones de la conducta motriz: orgánica, cognitiva, emocional y relacional .....	70
3.3. Lógica interna, la fuente generadora de conductas motrices emocionales .....	76
3.4. Dominios de acción motriz y vivencia emocional.....	84
3.4.1. Juegos psicomotores. Las emociones asociadas a un entorno material .....	86
3.4.2. Juegos sociomotores. Las emociones asociadas a un entorno social .....	87
3.4.3. Juegos en un medio inestable. Las emociones asociadas a un entorno natural.....	88
3.5. Vivencia emocional en los juegos psicomotores y sociomotores .....	90
3.6. Vivencia emocional y competición .....	92
3.7. Vivencia emocional y perspectiva de género .....	94
3.8. Vivencia emocional en grupos segregados y mixtos.....	104
3.9. Vivencia emocional y antecedentes deportivos.....	106
3.10. Estados de ánimo en los juegos deportivos.....	107
<b>4. Educar competencias emocionales a futuros formadores de Educación Física .....</b>	<b>110</b>

5. Recapitulación .....	120
<b>CAPÍTULO III OBJETO DE ESTUDIO .....</b>	<b>125</b>
6. Objetivos e hipótesis .....	127
<b>CAPÍTULO IV METODOLOGÍA .....</b>	<b>129</b>
7. Diseño.....	131
8. Variables independientes y dependientes .....	131
9. Participantes .....	132
10. Instrumentos y procedimiento .....	133
11. Análisis estadístico.....	139
12. Rol de la investigadora .....	141
13. Ética en la investigación .....	142
<b>CAPÍTULO V RESULTADOS .....</b>	<b>145</b>
<b>14. Efectos de los juegos deportivos de oposición en la intensidad emocional vivenciada .....</b>	<b>147</b>
14.1. Competición y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición .....	148
14.2. Género y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición .....	149
14.3. Historial deportivo y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición .....	153
14.4. Tipo de agrupamiento del alumnado y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición .....	156
<b>15. Capacidad predictiva de las variables competición, género, historial deportivo y agrupamiento del alumnado en la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas al participar en juegos deportivos de oposición.....</b>	<b>160</b>
15.1. Emociones positivas .....	164
15.2. Emociones ambiguas .....	165
15.3. Emociones negativas.....	165
<b>16. Capacidad predictiva de las variables competición, género, historial deportivo y agrupamiento del alumnado en la intensidad de las doce emociones al participar en juegos deportivos de oposición.....</b>	<b>166</b>
16.1. Género.....	181
16.2. Historial deportivo .....	182

16.3. Competición .....	183
<b>17. Efectos de los juegos deportivos de oposición en los estados de ánimo.....</b>	<b>184</b>
<b>CAPÍTULO VI DISCUSIÓN .....</b>	<b>195</b>
<b>18. La vivencia emocional positiva de los jugadores al participar en situaciones motrices de oposición.....</b>	<b>197</b>
<b>19. Los juegos deportivos de oposición con competición para la vivencia de emociones intensas.....</b>	<b>200</b>
<b>20. Los chicos experimentan emociones más intensas en los juegos deportivos de oposición.....</b>	<b>203</b>
<b>21. Los juegos deportivos de oposición suscitan el mismo tipo de emociones en los grupos mixtos y segregados.....</b>	<b>207</b>
<b>22. La experiencia deportiva como punto clave en la vivencia emocional intensa al practicar juegos deportivos de oposición .....</b>	<b>209</b>
<b>23. La variabilidad en los estados de ánimo al participar en los juegos deportivos de oposición .....</b>	<b>211</b>
<b>24. Conclusiones .....</b>	<b>214</b>
<b>25. Aportaciones a la docencia de la Educación Física .....</b>	<b>215</b>
<b>26. Limitaciones y perspectivas de futuro .....</b>	<b>218</b>
<b>CAPÍTULO VII REFERENCIAS.....</b>	<b>221</b>
<b>CAPÍTULO VIII ANEXOS.....</b>	<b>257</b>
ANEXO 1. Consentimiento informado previo a la realización del estudio .....	259
ANEXO 2. Cuestionario de formación y familiarización con el instrumento de investigación y las emociones .....	261
ANEXO 3. Desarrollo de los juegos realizados en la primera sesión, correspondiente a los juegos con victoria mixtos: robar colas, blancos y negros, fútbol chino, pulso, Pepe te pilla, y los cocos .....	264
ANEXO 4. Desarrollo de los juegos realizados en la segunda sesión, correspondiente a los juegos sin victoria mixtos: liebres pared, la princesita, tierra, mar y aire, lo que el viento se llevó, el terremoto, y la palmada .....	267
ANEXO 5. Desarrollo de los juegos realizados en la tercera sesión, correspondiente a los juegos con victoria con mismo género: el pañuelo, toca, raspall con indiaca, sillas musicales, y pilla-pilla con pelota .....	270
ANEXO 6. Desarrollo de los juegos realizados en la cuarta sesión, correspondiente a los juegos sin victoria por mismo género: el molino, a coger la escoba, el laberinto, perseguir imitando, y el sobre .....	272

ANEXO 7. Cuestionario reducido POMS (Fuentes et al., 1995).....	274
ANEXO 8. Cuestionario GES (Lavega, March et al., 2013) .....	275

Figura 1. Ecuación para el cálculo de la felicidad .....	20
Figura 2. Representación gráfica del juego del cuadrado .....	73
Figura 3. Representación gráfica del juego del cuadrado con la variante de grupos cogidos de las manos.....	76
Figura 4. Intensidad emocional en relación al tipo de emoción .....	148
Figura 5. Intensidad emocional en relación a la presencia o ausencia de competición.....	148
Figura 6. Comportamiento de la interacción competición y tipo de emoción .....	149
Figura 7. Intensidad emocional en relación a la variable género .....	149
Figura 8. Comportamiento de la interacción género y el tipo de emoción .....	150
Figura 9. Intensidad emocional en relación a la presencia o ausencia de historial deportivo.....	153
Figura 10. Comportamiento de la interacción género e historial deportivo.....	154
Figura 11. Comportamiento de la interacción tipo de agrupamiento y tipo de emoción .....	157
Figura 12. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones positivas.....	160
Figura 13. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones ambiguas .....	161
Figura 14. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones positivas.....	162
Figura 15. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Alegría y humor .....	166
Figura 16. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Felicidad .....	167
Figura 17. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Sorpresa .....	169
Figura 18. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Esperanza .....	170
Figura 19. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Compasión .....	171
Figura 20. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Ansiedad .....	173
Figura 21. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Ira .....	174
Figura 22. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Tristeza .....	175
Figura 23. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Miedo.....	176
Figura 24. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Rechazo y vergüenza .....	177
Figura 25. Gráfico de sedimentación .....	184
Figura 26. Promedio del factor vigor entre el inicio y final de las Sesiones 1, 3 y 4 .....	189
Figura 27. Promedio del factor tensión-ansiedad entre el inicio y final de las 4 sesiones .....	191

Figura 28. Promedio del factor cólera-hostilidad entre el inicio y final de la Sesión 1 .....	192
Figura 29. Promedio del factor depresión-melancolía entre el inicio y final de las 4 sesiones.....	193

Tabla 1. Resumen de instrumentos y sus objetivos .....	40
Tabla 2. Diferencias entre el concepto de emoción y estado de ánimo, atendiendo a Ekman y Davidson (1994) y Barrios (2012) .....	41
Tabla 3. Resumen comparativo de las inteligencias múltiples.....	57
Tabla 4. Análisis de la lógica interna del juego “el cuadrado” .....	74
Tabla 5. Tipos de sistema de puntuación .....	80
Tabla 6. Análisis de la lógica interna y los 7 universales del juego “polis y cacos” .....	82
Tabla 7. Resumen de los juegos de oposición realizados en la primera sesión .....	134
Tabla 8. Resumen de los juegos de oposición realizados en la segunda sesión.....	135
Tabla 9. Resumen de los juegos de oposición realizados en la tercera sesión .....	136
Tabla 10. Resumen de los juegos de oposición realizados en la cuarta sesión .....	137
Tabla 11. Efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas.....	147
Tabla 12. Estimaciones de las interacciones de género y competición .....	151
Tabla 13. Comparación por pares de las variables género y competición .....	152
Tabla 14. Estimaciones de las interacciones de historial deportivo y tipo de emoción .....	153
Tabla 15. Estimaciones de las interacciones de historial deportivo y competición.....	154
Tabla 16. Comparación por pares de las variables género e historial deportivo .....	155
Tabla 17. Intensidad emocional en relación a la variable tipo de agrupamiento.....	156
Tabla 18. Estimaciones del análisis de la variable tipo de agrupamiento.....	156
Tabla 19. Estimaciones de las interacciones de tipo de agrupamiento y competición .....	157
Tabla 20. Comparación de las variables género y tipo de agrupamiento .....	158
Tabla 21. Comparación por pares de las variables agrupamiento e historial deportivo .....	159
Tabla 22. Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a los tres tipos de emociones.....	162
Tabla 23. Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: positivas .....	168
Tabla 24. Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: ambiguas .....	172
Tabla 25. Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: negativas .....	178
Tabla 26. Prueba de esfericidad y KMO al inicio de la sesión 1 .....	184
Tabla 27. Varianza total explicada por los factores.....	185

Tabla 28. Matriz factorial sin valores que saturan por debajo de .50 .....	186
Tabla 29. Prueba de normalidad de los factores vigor, tensión/ansiedad, fatiga, cólera/hostilidad y depresión/melancolía en las sesiones inicial y final .....	187
Tabla 30. Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor vigor al inicio y al final de la sesión .....	189
Tabla 31. Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor tensión/ansiedad al inicio y al final de la sesión .....	190
Tabla 32. Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor fatiga al inicio y al final de la sesión .....	191
Tabla 33. Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor cólera/hostilidad al inicio y al final de la sesión .....	192
Tabla 34. Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor depresión/melancolía al inicio y al final de la sesión .....	193



# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

---



## 1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Existe la necesidad de realizar una formación adecuada, variada, orientada hacia una Educación Física (en adelante EF) moderna, sobre todo cuando se trata de formar a futuros profesores. En esta formación uno de los temas clave es el bienestar emocional, pues en el ámbito de la EF facilita el desarrollo integral del ser humano. Es por ello, que la EF emocional se debería tratar con especial atención en nuestras enseñanzas básicas.

“Quien educa a un hombre educa a un individuo, pero quien educa a una mujer educa a un pueblo”. Esta frase en palabras de Mahatma Gandhi, contempla el papel y la labor del hombre y de la mujer a lo largo del tiempo, donde la cultura ha sido y sigue siendo determinante en la conformación de los roles sociales y los estereotipos sexistas. En palabras de Ojeda (2014), dicha frase implica varios puntos que deben ser tratados: “Cuáles son esos roles sociales, qué significa que se integren a la sociedad, qué implicaciones tiene el sentirse socialmente adaptado en función de tratar de responder cómo es que tales factores pueden o no afectar su bienestar subjetivo” (p. 66).

Las pautas de comportamiento social que se aprenden en cada contexto cultural orientan la asunción de los roles sociales y también la manera de entender la noción de bienestar subjetivo y la calidad de vida. En nuestra sociedad la mujer recibe mayor presión que el hombre ante la exigencia de asumir nuevos roles sociales y compromisos (Ojeda, 2014). La EF debería contribuir a educar desde la inclusión y la equidad de oportunidades a ambos géneros, con el propósito de que pueda contribuir por igual a la educación del bienestar emocional.

Scorsolini-Comin y Dos Santos (2010) distinguen dos tipos de bienestar: objetivo y subjetivo. El bienestar objetivo (*welfare*), está relacionado con los sucesos objetivos de la vida (dinero, educación, salud, etc.) mientras que el bienestar subjetivo (*wellbeing*) comprende los acontecimientos subjetivos (satisfacción personal, juicios globales, satisfacción de la vida y experiencias emocionales positivas o negativas). Desde esta perspectiva, tendría bienestar aquella persona que reuniera los ingredientes necesarios de bienestar subjetivo y objetivo para poder vivir con plenitud a nivel físico, mental y social.

Quizá si preguntásemos a diferentes ciudadanos qué es lo necesitarían para vivir con plenitud, harían referencia a aspectos relacionados con el bienestar subjetivo (salud, amor...) y también objetivo (trabajo, dinero...). La literatura revisada detalla que

cualquier ciudadano necesita sentirse “feliz” para vivir con bienestar, tanto desde el punto de vista afectivo como cognitivo (Seligman, 2011). Aunque la condición de “ser feliz” puede estar determinada por la predisposición hereditaria (Goleman, 1995), “ser feliz es una práctica y no obra de la casualidad” (Cury, 2010, p. 61). Scorsolini-Comin y Dos Santos (2010) afirman que “en el ámbito del conocimiento científico, el término felicidad ha sido traducido por bienestar subjetivo” (p. 193). Además, otros autores correlacionan “felicidad” con el “optimismo”, ya que este último puede ser aprendido y condicionar el bienestar subjetivo (Carpena, 2014; Richards & Huppert, 2011) o). Sin embargo, hay estudios que demuestran que la “autodeterminación” en adultos condiciona las posibilidades de ser o no feliz (Deci, Ryan, & Guay, 2013), mientras que la “creatividad” afecta directamente a esa sensación de felicidad en adolescentes (Larson & Walker, 2010). Según Helliwell, Layard y Sachs (2016) atendiendo al Informe sobre la Felicidad Mundial de la ONU, los daneses son los más felices del mundo. En dicho informe se pone de manifiesto que ese estado de bienestar es consecuencia, entre otras, de la facilidad que tienen dichos habitantes para conciliar la vida familiar y laboral. Eso permite adoptar un estilo de vida *hygge* caracterizado por cuestiones como por ejemplo, disfrutar de un ambiente agradable, saborear una taza de café, quedarse frente a la chimenea, etc., más que por disponer de bienes materiales. No obstante, España ocupa el número 37 de un total de 157 países, lo que confirma que todavía queda un largo camino por recorrer en la mejora del bienestar.

Entonces, cabe preguntarnos por tanto ¿en qué consiste la felicidad? ¿Qué es lo que verdaderamente se necesita para ser feliz? ¿Una persona sólo tiene las opciones de ser feliz o infeliz? ¿Hay algún punto intermedio entre la infelicidad y la felicidad? ¿Se puede calcular el grado de felicidad? ¿Mujeres y hombres necesitan lo mismo para alcanzar la felicidad?

Punset (2005) propone una ecuación para calcular el grado de felicidad de un ser en un momento en concreto:

$$F = \frac{E (M+B+P)}{R + C}$$

Figura 1. Ecuación para el cálculo de la felicidad.

Según la fórmula, la felicidad (F) es igual a las emociones (E) por la suma del mantenimiento de nuestro organismo (M), la búsqueda personal o profesional (B) y las relaciones personales (P), dividido por la suma de los factores reductivos de la felicidad (R) y la carga heredada (C).

Al analizar cada una de las incógnitas se observa que la emoción es fundamental en esta ecuación, pues si no hay emoción o no se reconoce, nada de lo demás tendrá valor. Si el ser humano no muestra ninguna emoción por hacer o conseguir algo, nunca podrá alcanzar la felicidad. Por otro lado, la suma del esfuerzo o empeño que ponemos para conseguirlo (M), la búsqueda de nuevas metas (B) y los vínculos afectivos y sociales (P), harán que la emoción por alcanzar algo recobre un valor más significativo. Ese valor puede ser más o menos reducido en función de la felicidad y de la genética heredada. Lo que significa que el predominio de emociones negativas (como el miedo o la ansiedad) o las enfermedades heredadas (como el estrés imaginado) pueden ser obstáculos para que un sujeto alcance la felicidad. Como puntualización a lo anteriormente expuesto, Goleman (1995) mantiene que la felicidad no se consigue evitando los sentimientos angustiosos o las emociones negativas, sino regulándolas para evitar que superen a las emociones positivas.

Según Punset (2005) esta ecuación es tan importante que:

Dentro de unos años, el sistema educativo enseñará a los niños que el primer paso en la búsqueda del bienestar radica en aligerar el denominador integrado por los factores reductivos y la carga heredada. (p. 195)

Esto significa que la educación no se basará solamente en la adquisición de las competencias básicas para una vida plena, sino que también buscará el desarrollo emocional de los alumnos. Además ser feliz tiene consecuencias positivas en la salud, pues como apuntan Scorsolini-Comin y Dos Santos (2010) “la felicidad puede ser definida como el predominio de la frecuencia de ocurrencia de experiencias emocionales positivas sobre las negativas” (p. 194). Por tanto, será importante que el alumnado reconozca y regule lo que siente a nivel personal y que reconozca las emociones de los demás. Para ello, la formación de los docentes en educación emocional debería ser un requisito para asegurar este proceso.

Por otro lado Csikszentmihalyi (1997) asocia la noción de felicidad a la vivencia de una experiencia óptima de flujo (flow) entendida como:

El estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla. (p. 16)

Este autor considera que la felicidad se encuentra si la persona se involucra completamente en su vida, con el propósito de protagonizar experiencias óptimas. Además, la felicidad se alcanza cuando el individuo percibe un control de sí mismo, consigue una meta o supera un obstáculo, aunque sea un camino arduo y complejo. De hecho, el autor afirma que cuando se está en un estado de relajación, no se puede considerar como un estado de bienestar u óptimo. Sólo las situaciones difíciles, duras e incómodas que ponen a prueba a la persona favorecen las experiencias de bienestar y felicidad. La EF al ser una disciplina que puede plantear experiencias óptimas a los alumnos, por ejemplo mediante la superación de retos que proponen los juegos deportivos, es un escenario muy propicio para educar el bienestar.

Los planteamientos expuestos confirman la necesidad de favorecer una educación emocional que desarrolle las competencias emocionales como saber reconocer las propias emociones, regularlas y favorecerlas a los demás. Estudios previos han mostrado que la participación en juegos deportivos puede activar conductas motrices asociadas a la vivencia de emociones positivas intensas y a la experiencia de baja intensidad en emociones negativas (e.g., Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

Según Lavega (2010), cualquier situación de juego supone la vivencia y expresión de emociones positivas, negativas o ambiguas, por lo que resulta necesario analizarlas atendiendo al tipo de interacción motriz (psicomotriz o sociomotriz de oposición, colaboración y colaboración-oposición). Cada situación implica en el jugador emociones, pensamientos, acciones motrices y relaciones distintas que le obligan a tomar decisiones continuamente y a tiempo real para resolver la situación dada en el juego (Lagardera & Lavega, 2003). Duran, Lavega, Planas, Muñoz y Pubill (2014) observan que los tres tipos de juegos sociomotores generan intensidades emocionales positivas parecidas, pero en relación a las emociones negativas, sólo los juegos de adversarios suponen una mayor vivencia emocional.

Igualmente se ha observado que cuando estos juegos se realizan con o sin presencia de una competición asociada a un marcador final, la experiencia emocional también es desigual. Por todo ello, parece necesario continuar profundizando en poner

al descubierto los efectos que los juegos deportivos tienen sobre la experiencia emocional de alumnado. En este caso se han elegido los juegos de oposición por ser una familia de prácticas poco estudiada e incluso a veces etiquetada como “hostil” para favorecer experiencias educativas de interés pedagógico.

Ante cualquier juego deportivo (por ejemplo de oposición) el alumno se pone a prueba, tratando de ajustar su intervención (conductas motrices) a las relaciones internas con los demás participantes, con el espacio, con el material y con el tiempo que activa la lógica interna de ese juego. Así tomemos el ejemplo del juego de perseguir, en el que un jugador (cazador) trata de alcanzar a uno de sus adversarios (liebres) para intercambiar con esa persona sus roles. La lógica interna de este juego exige a los participantes tomar decisiones en función del rol que adopten; por ejemplo el cazador deberá decidir a quién perseguirá (relación con los demás); por donde se desplazará (relación con el espacio); y cuando tratará de capturar a una de las liebres (relación con el tiempo). Cada una de esas decisiones activa la parte más profunda del alumno, ya que moviliza al mismo tiempo sus potencialidades fisiológicas (orgánicas), cognitivas, relacionales (de interacción social con los demás participantes) y emocionales. De esta manera la persona protagoniza distintas conductas motrices dotando de significado a cada uno de los contextos de juego en los que se encuentre. Así en función de si alcanza con más o menos facilidad a uno de los adversarios; o si impide ser engañado en esa persecución, las emociones que va a experimentar van a ser prioritariamente positivas o negativas. Lo mismo sucederá cuando los protagonistas adopten el rol de liebre y consigan no ser alcanzados por el cazador. Además la lógica interna de este juego establece que las secuencias se reproduzcan cíclicamente, sin que al final haya un marcador que divida a los participantes en ganadores y perdedores. Este aspecto también va a ser clave en la experiencia emocional de esa partida.

En este contexto la educación emocional deberá dirigirse a que el alumnado aprenda a tomar conciencia de todo tipo de emociones (positivas o negativas) y que sepa regularlas tanto en situaciones de éxito como de fracaso (Casassus, 2006).

La presencia o ausencia de competición puede ser un rasgo a considerar en la vivencia motriz y emocional de cualquier juego deportivo (Lagardera & Lavega, 2003). En el caso de los juegos de oposición los participantes vivencian emociones positivas intensas, sobre todo cuando estos juegos se realizan con competición (Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Duran et al., 2014). Una posible causa puede deberse a los conflictos

generados cuando un adversario intenta frenar la consecución del objetivo o meta del juego, o por el hecho de intentar ir por delante en el marcador (Alonso, Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz, Lavega, & March, 2013). Lavega, Filella et al. (2011), sin embargo sugieren reducir la presencia de juegos competitivos con el objetivo de mermar la vivencia de emociones negativas. Independientemente del tipo de emoción experimentada, algo es evidente, y es que los juegos de oposición ya sean con competición o sin competición presentan gran carga emocional. Como afirma Bruner (1960) cuanto más carga emocional tenga una situación, más significativo será el aprendizaje. Según Goleman (1995) la felicidad no se consigue suprimiendo la vivencia de emociones negativas, sino que se deben regular para que éstas no hagan sombra a las emociones positivas. Por ello, los juegos de oposición con o sin competición podrían ser un buen medio para fomentar aprendizajes significativos y alcanzar el bienestar.

Además de conocer las características de la lógica interna de los juegos deportivos, el profesor de EF también debería considerar que existen otros aspectos externos que tienen una relación directa con la experiencia emocional. En este sentido, será conveniente considerar la perspectiva de género y los antecedentes físico-deportivos de los alumnos al promover programas de EF emocional.

Atendiendo a la perspectiva de género, existen estudios que demuestran que existe un comportamiento distinto en la vivencia emocional de chicos y chicas ante diferentes tipos de juegos deportivos con presencia o ausencia de competición (e.g. Alonso & Yuste, 2014). La valoración que hace cada género no siempre coincide ante los distintos tipos de juegos, cuando se tiene la posibilidad de ganar o perder en una competición y tampoco en la manera de exteriorizar las emociones (e.g., Andrade, Lois, & Arce, 2007; Suberviola, In Press; Suberviola & Santiago, 2011). Además también se ha observado que cuando los alumnos participan en grupos segregados (masculinos o femeninos) o en grupos mixtos, la vivencia emocional puede ser desigual (Lagardera, Lavega, Sáez de Ocáriz, Serna, & Aires, 2011).

Cuando se habla de fomentar una EF emocional que favorezca la igualdad de oportunidades y la coeducación se debe facilitar que tanto los chicos como las chicas puedan llegar a vivir el mismo tipo de experiencias emocionales. Tener éxito, fracasar, competir, no clasificar a vencedores y perdedores, participar en un grupo mixto y también segregado, intervenir en juegos masculinos y también en juegos femeninos y mixtos... son algunos de los escenarios que deberían presentarse tanto a los chicos



como a las chicas. De ahí la necesidad de profundizar en la influencia de estas variables sobre la vivencia emocional.

Finalmente también se considera de interés valorar si la experiencia emocional es distinta en función de los antecedentes del alumnado, como por ejemplo el historial deportivo. Cuando el profesor propone una situación de juego, la experiencia emocional puede ser desigual en función de si esa situación es conocida o no por el alumno; si forma parte o no de sus antecedentes físico-deportivos. Estos aspectos pueden favorecer que la persona experimente en menor o mayor grado una experiencia óptima de flujo. Según Jackson y Csikszentmihalyi (2002) desde la teoría del *fluir*, “las experiencias de flujo dejan guardadas su huella en la memoria y permiten así volver a ese estado óptimo de nuevo” (p. 17). El historial deportivo por tanto podría ser determinante en el desarrollo del bienestar, ya que las experiencias óptimas marcan de por vida.

Pretender favorecer una EF emocional implica considerar que el alumno es el principal agente y protagonista del acto educativo. Sin embargo también es necesario considerar el papel destacado que puede ejercer el educador. En la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje el docente suele ser el modelo a imitar por sus alumnos. Según Martínez-Otero (2006) los alumnos además de imitar lo que dicen y hacen sus profesores, también reproducen los patrones de conducta (por ejemplo reacciones emocionales) que adoptan en el ámbito educativo y en el ámbito personal (como por ejemplo, la actitud en la relación cotidiana dentro y fuera de una clase de EF). Es entonces cuando se plantea la necesidad de que los docentes en activo y los futuros docentes de EF se formen en educación emocional para atender a las necesidades de sus alumnos, pues como señala Parlebas (2001) más que preocuparse por el movimiento (biomecánico o anatómico) del alumno es necesario atender a la educación integral de las conductas motrices de la persona, considerada como un ser humano que se mueve, a sus experiencias emocionales, sus decisiones motrices y sus relaciones sociales. El docente de EF debería educar elevando la EF a la categoría de pedagogía de las conductas motrices.

A la luz de lo expuesto resulta necesario garantizar una adecuada formación para futuros formadores, considerando el papel que juega en la educación del bienestar emocional, la utilización de juegos deportivos (en este estudio los de oposición), la presencia o ausencia de competición, la perspectiva de género (igualdad de

oportunidades para los chicos y las chicas), la coeducación (participación en grupos segregados y mixtos) y los antecedentes (historial deportivo).

# CAPÍTULO II

## MARCO TEÓRICO

---



## **2. EDUCAR EMOCIONES. EDUCAR PARA EL BIENESTAR**

Tal y como detecta Mata (2014), algunos problemas de salud físicos y/o psicológicos en niños pueden deberse a la presencia de lagunas en desarrollo emocional. Para este autor, entre las posibles soluciones, nada fáciles, para conseguir promover la salud, estarían: evitar la falta de afecto, fomentar las relaciones con los padres, mejorar el ambiente en casa, etc. De manera que si se busca promocionar el bienestar en niños, habría que tener muy presente la educación emocional desde una edad temprana, abarcando todos los elementos o factores que rodean la vida del niño (amigos, padres, profesores, etc.). Es necesario marcarse ese objetivo de manera clara, ya que el desarrollo intelectual debería verse asociado al desarrollo emocional; la “emoción y razón conforman un entramado indisociable. El cerebro que piensa no se entiende separado del cerebro que siente” (Mata, 2014, p. 20). Para Mata, el comportamiento en la escuela, en el entorno y el bienestar, tienen que ver con el desarrollo emocional.

Queda claro que la emoción no se puede disociar de la razón, pero tampoco se puede disociar del cuerpo ya que el aspecto biológico siempre está presente. Tajer (2012) explica la respuesta biológica observada según la relación emoción y cuerpo:

En general, es sencillo explicar la función de una emoción negativa: el disgusto, por ejemplo, activa mecanismos de rechazo de la comida (elevación del labio superior para intentar ocluir las fosas nasales, aumento del movimiento estomacal con náuseas). (p. 328)

Por otro lado, la función de una emoción positiva, disminuye la activación adrenérgica y aumenta el mecanismo parasimpático, lo que hace que se fomente la recuperación cardiovascular acelerada tras la vivencia de una emoción negativa. Otro resultado de una emoción positiva es que mejora el sistema inmunológico, incrementando las defensas y reduciendo las posibilidades de tener infección o padecer enfermedad (Tajer, 2012).

Tras estas líneas se puede deducir que la vivencia de emociones influye de manera determinante en la salud y en el bienestar. Al recordar lo tratado en la introducción de este trabajo, la salud tiene una estrecha relación con el bienestar y las emociones. La salud implica disfrutar de bienestar objetivo y subjetivo. No obstante, hablar de bienestar emocional comporta referirse al bienestar subjetivo, asociado a la

educación de las experiencias emocionales, aspecto que da sentido a las pretensiones de este estudio.

Recordemos también como indican Scorsolini-Comin y Dos Santos (2010) que la felicidad se ha llegado a definir como bienestar subjetivo. Por otro lado, Correia, Veiga-Branco y Nogueira (2012) mantienen que el bienestar se puede conseguir en función de la experiencia emocional, es decir, que las emociones influyen en el bienestar emocional y en otras dimensiones (e.g., material, profesional, social) y por tanto también en la consecución de la felicidad. Además, estos autores plantean que la salud supone un camino personal y único hacia el bienestar, lo que significa que cada individuo debería realizar actividades cargadas de afectividad, para contribuir así al bienestar o a la felicidad. “Las personas que demuestran un bienestar positivo y viven más emociones positivas que negativas, tienden a evaluar su vida positivamente como un todo” (p. 6). Actualmente, la mayoría de trabajos o investigaciones buscan conocer los factores que un ser humano necesita para ser feliz o alcanzar el bienestar. Por ejemplo, Diener y Lucas (2000) consideran que el bienestar podría relacionarse más con la frecuencia con la que se experimentan emociones positivas que con la intensidad de las mismas. Es decir, si un sujeto reconoce qué actividades le suscitan emociones positivas, sería conveniente que las realizara con regularidad, ya que de esa manera contribuiría favorablemente a la adquisición de la felicidad (Jahoda, 1958, en Correia et al., 2012).

Otra manera de contribuir al bienestar emocional, podría ser a través de la risa. ¿Acaso reír alarga la vida? La risa según Jaimes, Claro, Perea y Jaimes (2011, p. 95) “es una manifestación de las emociones”, pero se podría concretar afirmando que es una consecuencia de las emociones positivas. De hecho las personas que son más alegres pueden llegar a alcanzar las 100 expresiones de risa al día, mientras que las personas menos alegres llegan a las 15 expresiones de risa al día (Christian, Ramos, Susanibar, & Balarezo, 2004; Ruiz, Rojo, Ferre, Jiménez, & Ballesteros, 2005). Ya en 1976, Cousins contó cómo había sido capaz de aguantar el dolor de su enfermedad (producida por el fuerte sentimiento de emociones negativas) utilizando como terapia, material cómico que le inducía a la risa, generada a través de la fuerte y continua experiencia de emociones positivas. Y es que la risa genera una serie de endorfinas que hacen que el sujeto sea capaz de tolerar más el dolor (Dunbar et al., 2011). Además se han descrito otros efectos sobre la salud como reactivar el sistema linfático y generar un masaje

interno que hace que se active el funcionamiento de algunos órganos (Rodríguez & Núñez, 2003 en Jaimes et al., 2011), mejora la respiración y la oxigenación de los tejidos (Carbelo & Jáuregui, 2006), etc. De manera que se deben trabajar todos los niveles que constituyen de manera sistémica el bienestar. Según Bisquerra (2013) todos los tipos de bienestar son importantes para alcanzar la felicidad, pero el bienestar emocional es el esencial.

Al igual que se afirma que las emociones positivas favorecen el bienestar, también se puede afirmar que las emociones negativas dificultan alcanzar el bienestar, de modo que los estados emocionales negativos crónicos afectan negativamente a los hábitos saludables (Fernández & Edo, 1994; Martínez & Fernández, 1994).

Cantón (2001) considera que la práctica de actividad física-deportiva aporta beneficios positivos en el bienestar del participante. Esto no siempre es así ya que depende de cómo se enfoque o planifique esa práctica motriz (Sánchez & Cantón, 2001). De manera que la formación y papel docente en EF sería primordial para influir en la afectividad de los alumnos y favorecer el bienestar en todos los niveles (Parlebas, 2001). Pero para ello, los docentes deberán individualizar la enseñanza, evitando desigualdades de género y favoreciendo la coeducación. Seidel (1970) ya mantuvo que el docente debía guiar a cada alumno de forma individual para que pudiera encontrar la felicidad en la EF. No todos los alumnos sienten la misma motivación en los juegos deportivos propuestos y el docente debe ser consciente de ello.

Por todo lo expuesto anteriormente se vuelve a considerar, en este caso desde el punto de vista del bienestar, la importancia del desarrollo emocional en los alumnos. Ahora bien, el docente en la planificación de programas o actividades de desarrollo emocional ¿hacia dónde debe orientar el trabajo?

Ortega (2010) mantiene que:

La educación emocional tiene mucho que aportar a la mejora de la salud, puesto que el conocimiento de las emociones es algo fundamental y útil que reduce la incertidumbre y mejora la calidad de vida en beneficio de las personas y de los demás. (p. 469)

Correia et al. (2012), en el estudio realizado con docentes de enseñanzas básicas muestran resultados significativos entre la vivencia emocional y el bienestar. Observan que las actividades de carácter intrapersonal (sentir la naturaleza, dormir, trabajar en lo

que nos gusta, etc.) y las de carácter interpersonal (el amor, la familia, los amigos, etc.) generan emociones positivas que suponen efectos beneficiosos en la salud y el bienestar. El amor, seguido de los amigos y de sentir la naturaleza, fue la elección más reiterada al considerarlo como el aspecto o situación necesaria para sentir emociones positivas y tener salud. Sin embargo, Ribeiro, Veiga-Branco y Alves (2012) en su estudio realizado con alumnos de un centro público de enseñanza superior de Portugal, observan correlaciones entre la competencia emocional y la percepción de la salud de los participantes. Según Cabrita et al. (2002) desde el punto de vista biológico puede ser debido a que la muestra estaba formada principalmente por alumnos con edades comprendidas entre 17 y 22 años, los cuales forman un colectivo joven y sano. Estos estudios demuestran que el autoconocimiento es imprescindible para lograr el equilibrio entre la vivencia emocional y las prácticas saludables (Ortega, 2010). Digamos que conocer lo que nos pasa es el primer paso para poder generar cambios en las prácticas cotidianas.

Por otro lado, Sánchez y Méndez (2011) encuentran correlaciones entre la vivencia emocional y el bienestar. En este caso las mujeres expresan mayor felicidad y consideran que deben mantener su expresión de felicidad, lo que hace que mejore su bienestar subjetivo con los amigos. Cuando la intensidad emocional de la felicidad es alta, siempre se contribuye a algún tipo de bienestar.

Un dato curioso obtenido en el estudio de Cornil y Chandon (2013), es que los aficionados del fútbol tienden a consumir alimentos menos saludables cuando su equipo pierde en el terreno de juego, excepto cuando utilizan la autoafirmación. Lo que ocurre es que experimentan emociones negativas y ello origina consecuencias negativas en los hábitos y por tanto, también en el bienestar. Además, Appleton, Loucks, Buka y Kubzansky (2014) concluyen su estudio afirmando que una regulación emocional eficiente puede favorecer la salud cardiovascular. También Chan y Considine (2014) observan que aquellos sujetos en los que predomina el sentimiento moderado de emociones negativas y además, muestran problemas de regulación emocional, presentan más riesgo de tener migrañas.

En palabras de Ortega (2010):

Cada día los estudios apoyan con más fuerza la afirmación que sostiene que las emociones y nuestro organismo se relacionan e interactúan entre sí desencadenando



reacciones químicas que pueden alterar la respuesta inmunitaria y el funcionamiento de los diferentes órganos y sistemas de nuestro cuerpo a nivel físico y mental. (p. 466)

En otro estudio realizado por Ruiz-Aranda, Salguero y Fernández-Berrocal (2011) con alumnos universitarios sanos, observan que los alumnos con más inteligencia emocional (en adelante IE) soportan más el dolor y no les parece tan desagradable cuando sumerge su mano en agua con hielo, frente a alumnos con menos IE. Además llegan a afirmar que la “inteligencia emocional es un elemento importante en el procesamiento de información emocional durante una experiencia de dolor agudo, ya que reduce el nivel de afecto negativo generado por la tarea experimental” (p. 1190). Es decir, tanto las emociones positivas como negativas influyen en la salud, pudiendo generar enfermedades o por el contrario, proteger de ellas. Según Ortega (2010) las emociones positivas contribuyen a tolerar los males de una enfermedad, mejoran el sistema inmunitario y ayudan en la recuperación, mientras que las emociones negativas pueden llegar a obstaculizar el rol de las defensas orgánicas. El estrés, por ejemplo puede ser el resultado del sentimiento de una emoción negativa y puede originar consecuencias negativas en la salud personal. Sin embargo, sentir estrés es fundamental en la vida de cada ser humano, ya que permite la mejora de una serie de capacidades como son la creatividad, la capacidad de aprendizaje, la toma de decisiones, etc. (Ortega, 2006). Al final todo se traduce en la adquisición o no del bienestar.

En el ámbito de la EF, también es muy importante la relación entre el juego deportivo y el bienestar afectivo. En base a lo apuntado en párrafos anteriores, es necesario emocionar al alumno para favorecer su aprendizaje. En las clases de EF, el docente partiendo de una planificación orientada a la equidad, coeducación y a la enseñanza personalizada podría fomentar el desarrollo emocional y el bienestar integral para la búsqueda y consecución de la felicidad de los alumnos. Pero para ello, debería atender al estado de ánimo inicial, al tipo de dominio de acción motriz, a la presencia o no de competición, al historial deportivo, al género y al tipo de agrupamiento. En relación al tipo de dominio, se puede afirmar que existe una relación afectiva entre el juego psicomotor y el sociomotor ya que en general es más intensa la emoción positiva cuando hay interacción con otros (juego sociomotor: oposición, colaboración, colaboración-oposición) que cuando se juega sin interactuar (juego psicomotor) (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira, & Lavega, 2014; Lavega, Alonso, Etxebeste, Lagardera, & March, 2014). Aun así tanto los juegos deportivos psicomotores como los

sociomotores pueden favorecer la adquisición del bienestar afectivo. Según Fernández-Abascal, Jiménez y Martín (2003) los procesos emocionales generan en la salud cambios psíquicos (disminución en la capacidad de atención, de concentración, de reflexión, ansiedad, ataques de pánico, depresión, deseos de suicidio, etc.), físicos (por ejemplo, en el sistema cardiovascular provoca hipertensión arterial; en el respiratorio, asma; en el músculo-esquelético, dolor muscular; en la piel, eccemas; en el gástrico, colon irritable; y en el sistema inmunológico, bronquitis) y conductuales (falta de comunicación, excesos y mala alimentación, creación de malos hábitos para la salud, ingesta excesiva de fármacos, etc.). A través de la EF, se podrían llevar a cabo esos procesos emocionales, ya que por todo lo comentado hasta ahora resulta un buen escenario para influir en las emociones y en los estados de ánimo.

Tras una revisión de la literatura Porro, Andrés y Rodríguez-Espínola (2012) afirman que “la mayor parte de los estudios demuestran algún tipo de evidencia en términos de asociación entre la supresión de emociones y el cáncer; sin embargo, una proporción menor de investigaciones han evidenciado resultados contrarios” (p. 343). Como apunta Ortega (2010) “se cree que los problemas de salud pueden ser resueltos si se aprende a expresar las emociones y se procesan y comprenden las disfunciones cognitivas” (p. 467). Por ello, se debería formar y concienciar a los futuros docentes, para que ayuden a los alumnos a encontrar el bienestar emocional y la felicidad.

Para Bisquerra y Pérez (2007) tanto el bienestar emocional como el fluir son consideradas microcompetencias que ayudan a afrontar las situaciones del día a día. El bienestar emocional es considerado como:

La capacidad para gozar de forma consciente de bienestar (emocional, subjetivo, personal, psicológico) y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Adoptar una actitud favorable al bienestar. Aceptar el derecho y el deber de buscar el propio bienestar, ya que con ello se puede contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad). (p. 12)

Por otro lado, el fluir lo definen como la “capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social” (p. 12). Por tanto, aprender a fluir o llegar a estados de fluidez es fundamental para alcanzar el bienestar emocional. Csikszentmihalyi (1998) señala que para aprender a fluir o llegar a estados de fluidez es necesario llegar a estados subjetivos de conciencia que comprendan un equilibrio entre la capacidad o habilidad de la persona y el reto o tarea a superar. Según el autor, el

alcanzar la fluidez, más que la felicidad, es lo que permite al ser humano tener una vida plena, llegar al bienestar emocional. Además mantiene que:

Sólo después de que se ha completado la tarea tenemos tiempo para mirar hacia atrás, considerar lo que sucedió, y es entonces cuando nos vemos inundados de gratitud por la plenitud de esa experiencia; es entonces cuando podemos afirmar que somos retrospectivamente felices. Pero no se puede ser feliz sin las experiencias de flujo. (p. 45)

Para alcanzar el estado de fluidez, no sólo se tendrá en cuenta la capacidad de la persona y el reto a superar, sino también la autodeterminación que genera la tarea a realizar y al realizarla, ya sea desmotivación, motivación extrínseca o motivación intrínseca.

La Teoría de la Autodeterminación considera que la motivación siempre forma parte del sujeto pero a diferentes niveles. De menor a mayor autodeterminación estaría la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2002; Ryan & Deci, 2000). La desmotivación se considera el extremo opuesto a la motivación y se caracteriza porque el sujeto no presenta ningún interés por la tarea a realizar, pudiendo provocarle frustración. Por otro lado, la motivación extrínseca engloba cuatro tipos de regulación (externa, introyectada, identificada e integrada) que van desde el menor al mayor nivel de autodeterminación y supone un interés en la tarea por las consecuencias que puede generar más que por la actividad en sí. En la motivación extrínseca externa, el sujeto se interesa en la tarea por una consecuencia externa (saltar al elástico para demostrar a los amigos ser la persona que más alto lo hace y así recibir su reconocimiento); en la motivación extrínseca introyectada, el sujeto se interesa en la tarea para evitar el sentimiento de culpabilidad (debería o tendría que entrenar más para conseguir estar al máximo nivel en el próximo partido); en la motivación extrínseca identificada, el sujeto se interesa por la tarea por la importancia de la misma (realizo actividad física porque es recomendable para mejorar la salud); y en la motivación extrínseca integrada, el sujeto se interesa en la tarea porque se identifica con ella y la integra como una necesidad personal (realizo actividad física regularmente porque forma parte de mi estilo de vida). En cuanto a la motivación intrínseca, se puede afirmar que el sujeto se interesa en la tarea o reto por la actividad en sí, porque disfruta realizándola (bailo porque me encanta y me lo paso bien).

Según Weinberg y Gould (2010), “un estado especial de fluidez resume la motivación intrínseca” (p. 153). Es decir, el estado de fluir (flow) se consigue cuando la tarea o reto a superar es interesante para la persona que la realiza y no tiene que ver con otros objetivos externos. Además, la motivación intrínseca origina mayor compromiso hacia la práctica de actividad física (Kilpatrick, Bartholomew, & Riemer, 1999; Moreno, Cervelló, & González-Cutre, 2006; Oman & McAuley, 1993; Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, & Sheldom, 1997). García y Huertas (2012) mantienen que no sólo la motivación intrínseca tiene efectos positivos sobre el compromiso hacia la práctica deportiva, sino también los aspectos afectivos y en concreto las emociones cobran un papel importante, llegando incluso a influir favorablemente en el rendimiento. Por tanto se puede apuntar que la motivación intrínseca será determinante para alcanzar el estado de fluidez y en consecuencia el bienestar emocional.

## **2.1. Bienestar afectivo: emoción, sentimiento y estados de ánimo**

Las palabras sentimiento, afectividad, y estado de ánimo son muy utilizadas en el contexto cotidiano para referirse a la emoción. "Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones, & Jones, 1962, p. 3). Pero, ¿qué son exactamente?, ¿se refieren a lo mismo?

La afectividad abarca las emociones, los sentimientos y los estados de ánimo que experimenta una persona en su vida. Es definida por Bisquerra (2000, p. 52) como la “cualidad de las emociones, que puede ser positiva (afecto positivo) o negativa (afecto negativo)”. Además, Lavega, Filella et al. (2011) consideran que es muy importante en el desarrollo de la personalidad y es la clave de las conductas motrices.

La emoción (del latín *movere*=mover) es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Una emoción se genera habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000), es intensa y breve en el tiempo (Fernández, 2011).

Los sentimientos son definidos como prolongaciones indefinidas de las emociones y además son menos intensos que las emociones (Fernández, 2011). Por lo que se podría decir que la emoción es lo primero que experimenta de forma instantánea

un sujeto y el sentimiento es lo que se provoca y queda en él en función de cómo perciba la emoción.

Los estudios consultados indican que las emociones siempre se reflejan en el rostro aunque sea por un instante. Pero ¿las emociones se sienten de forma repentina y en un breve período de tiempo o es posible que una emoción pueda persistir en el tiempo? Para dar respuesta y seguir profundizando, es necesario establecer las diferencias entre estado de ánimo y rasgo emocional. El estado ánimo, es un estado emocional, es una respuesta transitoria, un estado pasajero, es decir, más duradero que una emoción e incluso un sentimiento pero con un final. Además, no se provoca por una respuesta a un acontecimiento como el caso de la emoción, sino como una valoración global de todo lo que rodea al sujeto (Bisquerra, 2000). Sin embargo, cuando una persona tiende a comportarse o a responder de la misma forma, se estaría hablando de rasgo emocional. Bisquerra (2000) afirma que las emociones crean hábito, por tanto, se podría decir que las emociones predisponen al rasgo. De ahí la importancia de una educación emocional, para conseguir una regulación emocional óptima de las distintas experiencias emocionales que predispongan a rasgos positivos.

Después del análisis de varias investigaciones de diferentes corrientes (Arnold, 1960; Bisquerra, 2000; Lazarus, 1991), se puede apuntar que una emoción se produce cuando un sujeto evalúa un suceso o hecho referido a un objetivo personal considerado importante. Si ese suceso o hecho supone un progreso hacia el objetivo, la emoción experimentada será positiva y si conlleva un obstáculo, la emoción experimentada será negativa. Además la emoción que se experimenta, ya sea positiva o negativa, incita a actuar y va asociada a reacciones involuntarias (como cambios fisiológicos o expresiones faciales) y voluntarias (como expresiones verbales o diferentes comportamientos y acciones). Es decir, se hablará de valencia positiva o valencia negativa, puesto que son los sujetos los que valoran un suceso y en función de éste, la valencia podrá ser de un signo u otro.

Todas las emociones van acompañadas de sentimientos agradables o desagradables (Bisquerra, 2005); se presentan con diferentes manifestaciones y por tanto diferentes consecuencias (Puente, 2007) y algo que no hay que pasar por alto es que se pueden generar diferentes emociones a la vez (Santrock, 2002). Por ejemplo, un alumno que gana en un juego de oposición con competición, puede sentir alegría por haber ganado y al mismo tiempo compasión por el compañero que ha perdido. Esto

revela la importancia de analizar las emociones con un instrumento preciso para cada juego. Es evidente la complejidad para analizar vivencias emocionales, bien por el uso de técnicas subjetivas (Moltó et al., 1999) en las que puede influir el recuerdo o la imaginación de los individuos, o por la distorsión de las respuestas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) voluntarias. Sin embargo, esas complejidades no deben suponer un obstáculo en la investigación y medición de las emociones, sino una motivación para el acercamiento hacia el método óptimo. “En el terreno emocional tampoco existen respuestas correctas al 100% ya que considerar correcta una acción u otra va a depender del contexto, factores interpersonales, etc.” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p. 64).

Las emociones son importantes en el sujeto porque permiten su adaptación en el entorno (función adaptativa), permiten el conocimiento de información referida a uno mismo y a otros sujetos (función informativa) y sirven para comunicar a los demás nuestros sentimientos (función social). Además, tienen la principal función motivadora de la conducta y otra importante para el desarrollo de la persona.

Se contemplan tres dimensiones por las que se puede exteriorizar una emoción, es decir, tres sistemas de respuestas distintos (Lang, 1968; Oatley, 1992). Estos son: a) el cognitivo-experimental o subjetivo; b) el conductual-expresivo o motor; y c) el fisiológico o adaptativo. Según Fernández-Abascal et al. (2008) estas tres dimensiones de las que se obtienen respuestas independientes, permiten analizar empíricamente las respuestas emocionales. Atendiendo a cada una, puede decirse que cuando un sujeto siente una emoción siempre se va a desencadenar: a) una respuesta cognitiva o subjetiva que va a hacer que el sujeto piense y razone sobre lo que le ocurre; b) una respuesta motora o conductual que va a hacer que el sujeto actúe de una determinada forma; y c) una respuesta fisiológica o adaptativa que va a hacer que el cuerpo y organismo del sujeto sufra algún cambio (como la aceleración del ritmo cardíaco, de la respiración, dilatación de las pupilas, etc.). Por tanto, ante estas repuestas se deberá poner atención en el lenguaje no verbal del sujeto, principalmente porque gracias a él se tendrá una primera visión de las reacciones ante diferentes emociones. En otras palabras, los tres sistemas de respuestas son involuntarios a través de la comunicación no verbal o lo que es lo mismo el lenguaje no verbal es la expresión de las emociones.

En este punto, entendemos que las tres dimensiones se influyen entre sí. Por ejemplo, un sujeto puede sentir “ira” al perder en un juego y como respuesta motora o

conductual manifestará una serie de movimientos (cambiará la expresión de su rostro y de su cuerpo) de manera involuntaria. También al mismo tiempo se originarán en él una serie de reacciones fisiológicas o adaptativas (aumentará su ritmo cardíaco, su respiración, su tensión muscular, etc.) y además, ambas dimensiones influirán en las reacciones cognitivas y ésta última en las dos anteriores. Si el sujeto piensa que su “ira” puede influir en el grupo, su cerebro mandará señales para que se puedan regular las muestras de su “ira”, igualmente las intenciones de regular la “ira” se verán reflejadas a través del lenguaje no verbal. Ekman (2009), aporta el concepto de “microexpresiones” al tema tratado. Para este autor son movimientos involuntarios realizados con los músculos de la cara cuando se experimenta una emoción. Son consideradas microexpresiones por la cortísima duración en el rostro humano y al ocasionarse de forma automática e involuntaria. Asimismo, el autor revela que estas microexpresiones pueden convertirse en “expresiones abortadas” o “subexpresiones”, que se definen como la expresión generada una vez que interviene la dimensión cognitiva en las otras dos dimensiones para conseguir regular sus reacciones. Esto no significa que la dimensión cognitiva pueda ocultar por completo las reacciones de la dimensión motora y de la dimensión fisiológica, ya que éstas siempre se van a originar aunque sea por un mínimo tiempo.

## **2.2. Instrumentos para evaluar la intensidad emocional y los estados de ánimo**

Se han revisado diferentes instrumentos para valorar la intensidad emocional o de los estados de ánimo. Por ejemplo, el grupo de investigación interuniversitario en juegos deportivos (GREJE) ha validado la escala denominada GES (Games and Emotion Scale) (Lavega, March, & Filella, 2013) que identifica el grado de intensidad emocional experimentada en cada tarea motriz (análisis cuantitativo) y recoge las experiencias subjetivas de la intensidad emocional (análisis cualitativo). El MiniPONS (Perfil de Sensibilidad No Verbal) es otro de los cuestionarios más recientes en materia emocional, sin embargo, no se valoran las emociones personales vivenciadas, sino la capacidad de reconocer las emociones en otras personas al utilizar sólo el canal de comunicación no verbal (Martínez, Fernández, & Martínez, 2013). Otro cuestionario es el POMS (Profile of Mood States), que recoge la intensidad experimentada en los estados de ánimo antes de llevar a cabo una actividad y al finalizarla mediante el análisis cuantitativo, creado por McNair, Lorr y Droppleman (1971). Watson, Clark y

Tellegen (1988) crean otro instrumento con un número determinado de ítems para medir la bidimensión del afecto, conocido como escala PANAS. Posteriormente, este instrumento es ampliado por Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibañez (2006), con el fin de incluir más ítems referidos a afectos más específicos (como por ejemplo el relativo a “lo largo de la vida” o a “las últimas semanas”), pasando a denominarlo PANAS-X. También existe una aplicación novedosa para móviles conocida como MEIT (Mobile Emotional Intelligence Test). Éste último, no es un cuestionario que mide la intensidad emocional, sino una prueba que evalúa la habilidad para percibir, comprender y gestionar la emociones, es decir, evalúa la IE (Bresó, Ferrer, & De Giorgi, 2013). Oros (2014) también ha validado recientemente otro instrumento para medir la experiencia emocional, denominado Cuestionario Infantil de Emociones Positivas (CIEP). En este instrumento sólo tienen en cuenta cinco emociones positivas (alegría, serenidad, simpatía, satisfacción personal y gratitud) y son valoradas en base a un cuestionario con 23 enunciados (referidos a las cinco emociones), a los que el alumnado debe responder con un “sí”, “más o menos” o “no” (como por ejemplo, “siento que soy muy valioso”).

De forma general se han nombrado algunos instrumentos y recursos que tienen por objetivo medir o evaluar las emociones, la IE, los estados de ánimo (Tabla 1). El análisis, permite indicar que no existe un único instrumento que sea mejor que otro, sino que su conveniencia dependerá del objeto de estudio y de la disponibilidad para aplicarlo. Según los estudios analizados, si se pretende conocer las emociones desde el campo de la psicología, sería más adecuado emplear el CIEP, mientras que si se quieren conocer las emociones que experimentan los alumnos desde el campo de la EF, sería más conveniente utilizar el POMS, el PANAS o el GES.

Tabla 1

*Resumen de instrumentos y sus objetivos*

INSTRUMENTO	VARIABLES ANALIZADAS	AUTORES
GES	Emociones personales vivenciadas y experiencias subjetivas de la intensidad emocional.	Lavega, March et al. (2013)
MINIPONS	Capacidad de reconocer la emociones en otras personas al utilizar sólo el canal de comunicación no verbal.	Martínez et al. (2013)
POMS	Intensidad experimentada en los estados de ánimo antes y después de realizar una actividad.	McNair et al. (1971)
PANAS	Bidimensión del afecto.	Watson et al. (1988)
PANAS-X	Bidimensión del afecto de forma más específica.	Alcalá et al. (2006)



INSTRUMENTO	VARIABLES ANALIZADAS	AUTORES
MEIT	IE	Bresó et al. (2013)
CIEP	La experiencia emocional.	Oros (2014)

Teniendo en cuenta que se analizará la vivencia emocional en situaciones motrices y el estado emocional inicial y final, resulta importante explicar los aspectos más destacables de los cuestionarios que los hacen de interés para nuestro estudio. La principal diferencia entre el cuestionario POMS o el GES, es que miden cosas distintas. El POMS mide estados de ánimo, mientras que el GES mide intensidades emocionales (Tabla 2).

Tabla 2

*Diferencias entre el concepto de emoción y estado de ánimo, atendiendo a Ekman y Davidson (1994) y Barrios (2012)*

EMOCIÓN	ESTADO DE ÁNIMO
Los estímulos son rápidos y pensados (en relación a los antecedentes).	Los estímulos son lentos y acumulativos (sin relación con los antecedentes).
La duración de las respuestas es breve.	La duración de las respuestas es más duradera.
Más intensas.	Más difusos.
Modulan la conducta, influyendo en la actividad autónoma y activando las respuestas motivadas.	Predisponen a la cognición, influyendo en el procesamiento de la información.

En el POMS se consideran la ira, confusión, depresión, fatiga, tensión y vigor, más bien referidos a estados de ánimo negativos, mientras que en el GES se consideran un total de 13 emociones que engloban tanto a las negativas (miedo, rechazo, ansiedad, ira, tristeza y vergüenza) como a la positivas (felicidad, alegría, humor y amor) y a las ambiguas (sorpresa, compasión y esperanza). Según Lavega, March et al. (2013) el hecho de que en el POMS predominen estados de ánimo negativos puede deberse a que en su desarrollo se partió de la idea de que fuera usado con población clínica que buscaba la detección de problemas más que la evaluación completa. Además, según Ekman y Davidson (1994), este tipo de cuestionario presenta una desventaja, y es que confunde los estados de ánimo con las emociones. Este hecho se debe a que en el POMS, se le pide al sujeto que indique cómo se siente en relación a unos estados de ánimo y algunas emociones. Además, ese estado anímico puede referirse a ese mismo

momento en el que se le administra el cuestionario o incluso a estados sentidos hace una semana. Pese a ello, el POMS es uno de los instrumentos más utilizados en psicología del deporte (Balaguer, Fuentes, Meliá, García-Merita, & Pérez, 1993; Díaz, Gutiérrez, & Hoyos, 2015) ya que desde su origen se ha ido adaptando la lista de adjetivos multidimensionales a evaluar, permitiendo ampliar su campo de aplicación a diferentes poblaciones. En el GES la temporalidad a la que se refiere la vivencia emocional es fija, pues el cuestionario siempre se administra sobre un juego en concreto nada más terminarlo. Por tanto, se puede afirmar que el cuestionario GES tiende a evaluar el rasgo y el POMS el estado.

Lavega, March et al. (2013) consideran que dentro del marco de la EF, el cuestionario GES puede presentar más posibilidades de estudio que el cuestionario POMS, principalmente porque el GES abarca más emociones positivas (presentes en casi todos los juegos deportivos), a diferencia del POMS que abarca más estados anímicos negativos (muchos de ellos difíciles de experimentar en los juegos). Pero además, porque a través del mismo se puede estudiar la relación de los juegos con las emociones en función del resultado (ganar o perder). Es decir, que gracias a los resultados extraídos del GES, un docente valorará la importancia de atender a la estructura del juego, a la lógica interna para influir en las emociones de sus alumnos. Esto no significa que el GES sea mejor, sino que en ocasiones, dependiendo del estudio interesará más utilizar uno o en su caso complementar dos. Por ejemplo, el PANAS-X “no permite el estudio detallado de las diferencias emocionales en función del género si no se atiende al análisis de cada uno de los ítems” (Alcalá et al., 2006, p. 145), por ello, si se decide estudiar las diferencias emocionales en función del género, sería interesante complementarlo con otro instrumento, adaptarlo o focalizar el análisis de cada ítem. En cualquier caso, se podría recurrir al GES para conocer la intensidad emocional de cada uno de los alumnos al terminar un juego, pero también se podría combinar con el POMS o el PANAS-X para analizar cómo viene el alumnado o cuál es su estado de ánimo antes de comenzar con la práctica de diferentes juegos, ya que ello puede influir en la experiencia emocional posterior (Arce, Andrade, & Seoane, 2000).

### 2.3. Clasificación de las emociones y su influencia en el bienestar

A la hora de clasificar las emociones, diversos autores (e.g., Bisquerra, 2000; Fernández-Abascal, 1997; Lazarus, 1991) han extraído conclusiones diferentes, estando de acuerdo en que las emociones van del placer al displacer, pudiendo ser agradables o desagradables. Además, diferencian entre emociones positivas (agradables, cuando se alcanza la meta, supone el disfrute y el bienestar) y emociones negativas (desagradables, cuando no se alcanza la meta) y manifiestan que no es adecuado considerar las emociones positivas como las “buenas” y las emociones negativas como las “malas”. También diferencian una tercera categoría, para aquellas emociones que no son ni positivas, ni negativas o pueden ser ambas, las emociones ambiguas, pero cada autor le atribuye una denominación distinta. Por ejemplo, Lazarus (1991) las denomina *borderline*, mientras que Fernández-Abascal (1997) las nombra como neutras. Este tipo de emociones podrán ser agradables o desagradables en función del suceso.

Desde la perspectiva de la educación emocional Bisquerra (2000) revisa las principales clasificaciones propuestas desde un enfoque cognitivo (teorías de valoración cognitiva) y aporta la siguiente clasificación representada por trece emociones básicas:

#### 1. Emociones negativas:

- a) Ira: se produce cuando el sujeto siente haber sido perjudicado. Da lugar a una reacción de cólera, rabia y furia, entre otras. Exige una respuesta urgente, es la emoción potencialmente más peligrosa, puesto que el objetivo es destruir, ya sea mediante el ataque directo verbal o físico, indirecto (a través de terceras personas), desplazado (contra un objeto u otra persona). Dentro del ámbito de la EF, cuando un alumno percibe que sus compañeros hacen “trampas” para sacar un beneficio y ello le perjudica, puede llegar a sentir ira.
- b) Miedo: se siente por algo, ya sea ante hechos reales o imaginarios. Engloba a otras emociones secundarias como podría ser el temor, susto, pánico, etc. Exige al igual que la ira, una respuesta urgente, pero en este caso de huida o de evitación y en su defecto de motivación para hacer frente al peligro. Un alumno puede sentir miedo al pensar que se hará daño cuando reciba un balón lanzado por un compañero con fuerza; como respuesta urgente el alumno evitará que le pasen el balón, pasando desapercibido en el juego o actividad.

- c) Ansiedad: es la anticipación ante un peligro futuro y se caracteriza por la carencia de un estímulo desencadenante concreto. Suele ir precedido por la preocupación. Un alumno puede sentir ansiedad en la sesión de EF, cuando desea marcar un gol.
- d) Tristeza: se origina por la pérdida inexorable de algo valorado como importante. Es la respuesta a un suceso pasado asociado al llanto, a la pérdida de la sensación de placer, del interés por todo, de la esperanza, etc. Suele dar lugar a la depresión o el suicidio. Un alumno puede sentirse triste cuando ante un juego de competición pierde ante su oponente.
- e) Vergüenza: se siente por la pérdida de dignidad o por el sentimiento de culpabilidad, aunque también puede producirse por una humillación o insulto. Es una reacción negativa dirigida a uno mismo. Los términos como rubor, timidez, bochorno, etc., forman parte de la familia de vergüenza. Cuando un alumno tropieza y cae al suelo durante el desarrollo de la sesión y sus compañeros le dicen “patoso” o se ríen descaradamente, puede sentir vergüenza.
- f) Rechazo: supone la aversión de algo o alguien. Es una reacción suscitada por la repugnancia que se tiene a algo o alguien. Un ejemplo sería cuando un alumno dentro de su equipo no recibe ningún pase de sus compañeros.

## 2. Emociones positivas:

- a) Alegría: la ocasiona un hecho favorable. Las relaciones con los amigos, las satisfacciones básicas y las experiencias exitosas son consideradas las principales fuente de alegría. Cuando un alumno marca un gol puede sentir alegría.
- b) Humor: consiste en encontrarse en una buena condición para hacer algo. Es la respuesta a estímulos divertidos o graciosos y puede dar lugar a la sonrisa, risa y carcajada. Si un alumno se lo pasa bien en la sesión planteada se siente con buen humor.
- c) Amor: es el afecto que experimenta una persona hacia otra persona (no de carácter sentimental), animal o cosa. Se exterioriza al querer estar en su compañía y cuando se alegra o sufre cuando la otra persona está alegre o sufre. Un ejemplo claro sería cuando un alumno por el cariño que le tiene a un compañero desea ir en el mismo equipo.
- d) Felicidad: es la manera de apreciar la vida como un todo. Se trata de un estado de bienestar deseado que depende de algunos factores como la familia, el trabajo, las

relaciones sociales, etc. No es algo fugaz, sino que tiene cierta estabilidad. La felicidad genera actitudes positivas hacia uno mismo y los demás. Los alumnos llegan a sentir felicidad cuando después de la realización de actividades de intensidad elevada pasan a realizar actividades de relajación que le permiten alcanzar un estado de placer duradero.

### 3. Emociones ambiguas:

- a) Sorpresa: es la reacción a algo imprevisible o raro. Considerada como una emoción neutra, se puede originar en positiva o negativa en función del estímulo (novedosos, inesperados, cambios bruscos, etc.) dando lugar a otras emociones como el miedo, alegría, tristeza, etc. En las clases de EF los alumnos pueden sentirse sorprendidos cuando realizan un juego o deporte novedoso para ellos (emoción agradable), o bien, cuando al realizar un juego en el que creían que iban a ganar, pierden (emoción desagradable).
- b) Esperanza: es cuando se teme lo peor pero se desea lo mejor o viceversa. Por ejemplo, cuando los alumnos van perdiendo un partido pero tienen la esperanza de remontar y ganarlo, lo desean. En este caso, no se podría clasificar como agradable porque van perdiendo y lo que desean es ganar, y tampoco como desagradable porque el partido no ha terminado y aún tienen opciones de ganar.
- c) Compasión: es una preocupación altruista por el daño de otros con el ansia de prestarles ayuda y paliarles. Se trata de ponerse en la piel del otro, no de sentir lástima por él. En las sesiones de EF, cuando se lesiona un alumno, la mayoría de sus compañeros suelen sentir compasión por él, prestándole ayuda. Ahora bien, se puede pensar que sentir compasión no es desagradable y tampoco agradable, pues el hecho de percibir y comprender el sufrimiento del otro o sus actuaciones criticables, ni resulta agradable ni desagradable en la persona que se compadece. Aunque también se puede pensar que sentir compasión resulta agradable y desagradable a la vez, pues se puede derivar en emoción agradable al saber ponerse en la piel del otro, pero también puede derivar en emoción desagradable al ponerse en su piel por una situación criticable.

Esta clasificación se ha realizado en base a la especificidad de las emociones, aunque existen otras formas de clasificación como por ejemplo según la intensidad o la temporalidad. La intensidad hace referencia a la fuerza con que se experimenta una emoción (que diferencia a la emoción del resto de la misma familia, como por ejemplo,

melancolía de tristeza) y la temporalidad se refiere a la duración de una emoción (emociones agudas, sentimientos, estados de humor o de ánimo).

Según Bisquerra (2000):

La intensidad de las emociones está en función de las evaluaciones subjetivas (creencias, conocimientos previos, objetivos personales, etc.) que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar a nuestro bienestar. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión). (p. 48)

Atendiendo a la temporalidad de las emociones, se pueden diferenciar las emociones agudas (caracterizadas por la brevedad y por una provocación contextual inmediata), los sentimientos (emociones prolongadas en el tiempo) y los estados de humor o de ánimo (caracterizados por un periodo de tiempo más largo y por su aparición imprecisa en relación con las experiencias de la vida). Cuando los estados de humor o de ánimo son duraderos pueden convertirse en crónicos y establecerse como rasgos de personalidad.

También existen otras clasificaciones elaboradas desde otros enfoques, como por ejemplo la clasificación de emociones básicas o primarias (predisponen a un afrontamiento y expresión facial universal) y complejas o secundarias (el afrontamiento y la expresión depende del sujeto y de la circunstancia). Esta distinción ha sido descrita por numerosos autores, aunque no existe un acuerdo universal de cuáles son las emociones que las conforman, ni tampoco se ha contemplado una de ellas como la más universalmente aceptadas. No hay acuerdos en la clasificación pero existen muchas coincidencias, todo depende del enfoque desde el que se definan (biológico, cognitivo, social). Según Bisquerra (2000) la mayoría de las clasificaciones presentes en la literatura engloban de seis a doce emociones (de 35 diferenciadas), entre las que destacan “las tres grandes” o “las seis básicas”, por ser las emociones que más se repiten en las clasificaciones encontradas. La ira, el miedo y la tristeza, son consideradas “las tres grandes” y junto al asco, sorpresa y alegría, “las seis básicas”.

De todas las clasificaciones, la que propone Bisquerra (2000) es la que cobra mayor protagonismo en este trabajo, principalmente porque tiene en cuenta a “las tres grandes” y a “las seis básicas”, porque se ha realizado desde un enfoque psicopedagógico con el fin de ser utilizada en la educación emocional, pero sobre todo

porque valora y diferencia a las emociones positivas incluyendo al amor, el humor y la felicidad.

Queda claro que se pueden generar diferentes emociones a la vez y que se pueden valorar con diferentes instrumentos, pero aún está presente la duda de si el desarrollo emocional debe estar centrado en la vivencia de emociones positivas y la supresión de las negativas. Ante esta laguna, Fredrickson (2001) apunta que las emociones positivas deben ser la base y las emociones negativas el complemento. En esta línea Vecina (2006) mantiene que ambas presentan la misma importancia en el ámbito educativo, ya que las emociones negativas permiten que el sujeto reaccione ante situaciones de supervivencia (por ejemplo, correr ante la vivencia de miedo) y las positivas permiten el desarrollo personal, social y profesional. “Las primeras propician formas de pensar que reducen el rango de respuestas posibles y las segundas propician formas de pensar que lo amplían” (p. 11).

Ambos tipos de emociones son muy importantes en el ámbito educativo, pero es cierto que la base del desarrollo emocional la conforman las emociones positivas. Ello se debe a que las emociones positivas mejoran la organización cognitiva (Isen, 2000; Vecina, 2006) favorecen la salud y mejoran la capacidad de afrontar los problemas (Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Vecina, 2006). Autores como Isen (2000) han afirmado que el sentimiento de emociones positivas supone una mejora del pensamiento cognitivo que permite a los individuos pensar de una forma más abierta y compleja, pudiendo abarcar distintos tipos de información. En esta línea, Greco (2010) también manifiesta que el sentimiento de emociones positivas mejora la capacidad de afrontar problemas, pero en su caso se refiere a los problemas interpersonales, es decir, que el sentimiento de emociones positivas potencia el desarrollo de las competencias sociales en los niños.

Bisquerra (2009) también indica que la vivencia de emociones positivas fomenta la creatividad. Aranguren (2013) señala que existe un gran número de estudios que demuestran que las emociones positivas predisponen a la creatividad, ya que son capaces de ofrecer diferentes soluciones ante un suceso. Pero también existen otros estudios (aunque en menor número) que indican que las emociones negativas también predisponen a la creatividad gracias a un procesamiento de la información más concreto.

Otra cuestión a revisar es la influencia del contexto en la vivencia emocional. En base a ello Meier y Oros (2012) concluyen su estudio afirmando que los vínculos familiares pueden tener un gran impacto a nivel emocional. Aunque no se han encontrado evidencias científicas se cree que puede ser debido a la relación entre la personalidad y la experiencia emocional entre familiares y niños. Por tanto, como afirman estos autores, la relación entre padres e hijos debe reforzar experiencias asociadas a emociones positivas. En este sentido, Lila y Gracia (2005) señalan que cuando los padres se relacionan con sus hijos con agresividad, sin afecto, o simplemente mostrando rechazo, suelen generar problemas emocionales en ellos y a la vez pueden fomentar la práctica de actividades no saludables o conductas no deseables, como la adquisición de hábitos de sedentarismo o la ingesta de alimentos con alto porcentaje de grasa.

Las emociones que experimentan los seres humanos tienen consecuencias en la ingesta de alimentos y en el control de peso (Sánchez & Pontes, 2012). Normalmente las personas obesas se relacionan con una gran influencia emocional sobre los hábitos alimentarios, mientras que las personas no obesas se relacionan con una baja influencia emocional sobre los mismos. Además, se cree que la emoción no controlada por el sujeto puede ser la causa del sobrepeso (Cannetti, Bachar, & Berry, 2002).

Por otro lado, las emociones también influyen en el tratamiento o resolución de conflictos. Según Montes, Rodríguez y Serrano (2014) las emociones positivas conllevan una gestión del conflicto por medio de una estrategia de integración (valorar los propios intereses y los demás en la misma medida), mientras que las emociones negativas se asocian a una gestión del conflicto por medio de la estrategia de dominación (valorar en gran medida los intereses propios y no valorar los intereses de los demás). Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa (2013) observan que en los juegos de oposición las emociones negativas dan lugar a conflictos, además Sáez de Ocáriz y Lavega (2015) afirman que dichos conflictos en los juegos de oposición con competición, pueden originar agresiones físicas, verbales y mixtas. Todo ello se debe a que en los juegos de oposición con competición los jugadores tienen objetivos de juego antagónicos, de modo que lo que gana uno lo pierde el otro. (Lagardera & Lavega, 2005; Parlebas, 2001).

No sólo los juegos de oposición originan conflictos, en este sentido Sáez de Ocáriz (2011) muestra que cada tipo de dominio de acción motriz puede desencadenar



distintos tipos de conflictos, por lo que señala que sería adecuado prestar atención a la lógica interna del juego, para que en función de los objetivos pedagógicos perseguidos, seleccionar aquel que pueda conllevar una menor cantidad de conflictos. Según Sáez de Ocáriz y Lavega (2015, p. 39) “el origen del conflicto se produce mayoritariamente mediante conductas motrices perversas en todos los dominios (excepto al jugar por equipos)”. Además, afirman que las conductas motrices perversas (no respetar las normas de juego) que se dan en el juego, provocan un conflicto que puede tener como resultado, la agresión física, la agresión verbal o la mixta. Según aportan los autores, la agresión física suele estar presente en oposición y en cooperación-oposición, la agresión verbal en los juegos de cooperación, y la agresión mixta en los juegos psicomotores. En los juegos de cooperación la agresión verbal es de menor intensidad (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015), por ser un tipo de relación poco común en los juegos diseñados que apenas influye en los participantes (Sáez de Ocáriz, 2011). En los juegos psicomotores la agresión mixta es de mayor intensidad (Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015), por ser un tipo de relación que condiciona las relaciones sociales de los participantes (Sáez de Ocáriz, 2011).

Por todo ello, si cada tipo de relación motriz origina diferentes conflictos, los docentes de EF deberían considerar que la variable tipo de interacción motriz es clave para transformar las conductas motrices perversas del alumnado que pudieran surgir (Lagardera & Lavega, 2005).

En otro estudio, Fredrickson, Tugade, Waugh y Larkin (2003) observan que quienes experimentan emociones negativas por algún tipo de situación traumática, pero también vivencian emociones positivas, afrontan la situación dada con mayor optimismo y tranquilidad que quienes sólo experimentan emociones negativas. Aquí radica la importancia de la psicología positiva, pues como afirma Bisquerra (2009) “la depresión no es sólo presencia de emociones negativas, sino ausencia de emociones positivas” (p. 244).

Desde la psicología positiva se persigue que el ser humano alcance el bienestar y la felicidad prestando atención a los aspectos positivos de cualquier situación frente a los negativos. “Cuando las personas piensan que les ocurrirán cosas buenas, son más propensas a esforzarse porque sienten que lo que hagan marcará la diferencia en el logro de un buen resultado” (Park, Peterson, & Sun, 2013, p. 14). Además, Peterson (2000) manifiesta que el optimismo o pensamiento positivo se relaciona con el bienestar y el

éxito en la vida en todos los sentidos y se opone a los efectos de situaciones negativas. Por otro lado, las personas positivas tienen menos posibilidades de tener traumas (Peterson et al., 2001).

#### **2.4. Clasificación de los estados de ánimo y su influencia en el bienestar**

Para McNair et al. (1971) los estados de ánimo son estados afectivos transitorios fluctuantes mientras que para Rubinstein (1981) es un estado general indeterminado. Sin embargo, Shuare (1990) los define atendiendo a las distintas clasificaciones analizadas:

Un estado emocional general e indeterminado de la personalidad, que influencia los procesos cognoscitivos y la conducta respecto al medio y a sí mismo; es variable y en él coexisten vivencias de diferente denominación, connotación e intensidad. Se vincula fundamentalmente a la posición subjetiva del individuo respecto a vivencias provenientes de la actividad vital del organismo, sus relaciones con el medio y la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones. (p. 77)

Según Barrios (2012) para clasificar las distintas vivencias relacionadas referidas a los estados de ánimo se debería atender a la connotación (hace alusión al carácter positivo o negativo de la experiencia), a la intensidad (escala convencional con la que se mide) y a la denominación (producto de convención o marco de referencia). Como en la realización de este trabajo se utilizó el POMS para medir los estados de ánimo iniciales y finales de los participantes, la clasificación atendiendo a la connotación, a la intensidad y a la denominación se hará en base al mismo.

El perfil de los estados de ánimo (POMS del inglés Profile Of Mood States) es un instrumento que mide un total de 65 adjetivos agrupados en siete factores de afecto, dos positivas (vigor y amistad) y cinco negativas (tensión, depresión, cólera, fatiga y confusión). Según Arce et al. (2000) el factor amistad no ha podido ser replicado y se prescinde de él, quedando reducido el instrumento en 58 adjetivos o ítems. Aunque en un primer momento se utilizaba con una orientación clínica (McNair et al., 1971), se ha adaptado para poder usarlo en el mundo del deporte ya que existe una relación entre el estado de ánimo positivo y el éxito deportivo (Morgan, 1980). En varios estudios se ha tratado de demostrar la influencia de la práctica de actividad física en el bienestar a través del POMS (Balaguer et al., 1993). Morgan (1980) demuestra a través de POMS,

un estado de ánimo característico en los deportistas con más éxito, al que llama perfil iceberg. Observa que estos deportistas otorgan menos puntuación a los factores negativos y más al positivo en relación con la media global. Esto ha sido demostrado en estudios realizados en países de lengua inglesa, lo cual no garantiza su éxito en otros contextos culturales (Andrade, Arce, Armental, Rodríguez, & De Francisco, 2008). Considerando a Morgan (1980), el perfil iceberg es entendido como el perfil de un sujeto con bienestar psicológico y el POMS como el instrumento más adecuado para predecir el éxito y/o el fracaso en la adquisición del bienestar.

Balaguer et al. (1993) afirman que existe una correlación entre la práctica de actividad física y los estados de ánimo y el bienestar, pero dudan sobre la causa. Creen que la causa puede ser el buen estado de ánimo que hace que practiquen actividad física y mejoren así el bienestar o la práctica de actividad física la que hace que tengan un buen estado de ánimo y mejoren el bienestar.

Siguiendo el cuestionario reducido del POMS (Fuentes, Balaguer, Melia, & García-Merita, 1995) utilizado en este trabajo, la intensidad depende de una gradación cuantitativa en la que 0 es igual a nada, 1 a un poco, 2 a moderado, 3 a bastante y 4 a muchísimo y la denominación de 5 factores con un total de 29 adjetivos o ítems.

1. Tensión-ansiedad: definido por adjetivos que describen incrementos en la tensión músculo-esquelética (tenso, agitado, inquieto, intranquilo, nervioso y relajado).
2. Depresión-melancolía: definido como un estado de ánimo deprimido en el que se produce un sentimiento de inadecuación personal (triste, deprimido, desamparado, infeliz y desdichado).
3. Cólera-hostilidad: definido como un estado de ánimo de cólera y antipatía hacia los otros (furioso, enojado, de mal genio, enfadado, amargado, molesto e irritable).
4. Vigor: se define como un estado de alto de vigor, ebullición y energía (activo, animado, lleno de energía, vigoroso, luchador y enérgico).
5. Fatiga: se define como un estado de ánimo de laxitud, inercia, y bajo nivel de energía (sin fuerzas, agotado, exhausto, cansado y fatigado).

Atendiendo a Barrios (2012) “se han comparado los perfiles anímicos de deportistas y practicantes de ejercicio con sujetos no practicantes, y se han encontrado

diferencias” (p. 30). Los participantes después de la realización de actividad física mejoran el estado de vigor, y disminuyen los estados de fatiga, cólera-hostilidad, depresión-melancolía y tensión-ansiedad (Smith & Crabbe, 2000), por lo que se podría apuntar que la práctica de actividad física tiene efectos positivos sobre el bienestar. Por ejemplo, la realización de ejercicio físico mejora la autoestima, la cual se correlaciona con el bienestar subjetivo (Alfermann & Stoll, 2000; Barrios, 2012; Fox, 2000; Loland, 1998).

Considerando a Barrios (2006) la práctica en sí de actividad física provoca cambios en el estado anímico, pero también hay que tener en cuenta otros factores que pueden ser determinantes, como es el caso de la presencia o ausencia de competición. La competición genera inseguridad y percepción de amenaza (Andrade et al., 2007) al implicar juicios internos y externos sobre las posibilidades individuales en el juego y al crear cierta incertidumbre en los resultados. Además, si durante la competición se experimenta una ligera tensión o ira, el jugador puede sentirse animado, pero si la tensión es excesiva puede originarse justo lo contrario (García, 2004; Gorbunov, 1988; Ruiz, 2005). El bienestar, dependerá de la práctica y todo lo que la envuelve.

Barrios (2012) mantiene que se debe prestar atención no sólo a la presencia o ausencia de competición sino a otros factores que pueden condicionar el estado de ánimo de los jugadores y por tanto la adquisición del bienestar: los factores intrínsecos a la práctica de actividad física, los problemas vinculados a las etapas del proceso de preparación, las relaciones sociales, el rol que ocupa dentro del juego, la significación y grado de compromiso personal, la autovaloración de las perspectivas de desarrollo y los factores de personalidad, historial deportivo y otros. En este sentido, Morgan, Costill, Flynn, Raglin y O’Connor (1988), afirman que los deportistas o los sujetos que realizan actividad física asiduamente, no siempre mantienen el perfil iceberg, ya que depende de la práctica en sí, la intensidad, la duración, etc. Al realizar entrenamientos intensos, observan un aumento de la fatiga y la depresión y una disminución del vigor, mermando por tanto el estado de bienestar.

Andrade, Arce y Seoane (2000) señalan que “la detección precoz de estados crónicos de fatiga ayudaría a dosificar las cargas de entrenamiento y los períodos de descanso para evitar la aparición de los síntomas depresivos y su influencia sobre el rendimiento deportivo” (pp. 15-16). Por tanto, el papel de los futuros docentes de EF debe ser primordial en las prácticas motrices, puesto que debe saber elegir las

características del juego que les permitan llegar al perfil iceberg del alumnado, facilitando y no dificultando la adquisición del bienestar.

## **2.5. Educación de competencias emocionales para el desarrollo del bienestar**

Aún en el siglo XXI, en ocasiones se escuchan frases como: “no sirves para estudiar”, “puedes intentar hacer bachiller pero no lo conseguirás”, “también tiene que haber gente trabajando en el campo”, etc., palabras que en oídos de adolescentes pueden suponer una desmotivación en su desarrollo personal. Expresiones que en ocasiones se decían después de una prueba que medía el cociente intelectual (en adelante CI), de una prueba diagnóstico o bien tras una serie de resultados negativos en varios exámenes. Estas desafortunadas valoraciones en algunos casos ha supuesto el abandono escolar, pues no consideraban los intereses, las relaciones y las emociones más personales de cada alumno (su competencia emocional y social), sino que se ha estado priorizando la capacidad intelectual, convirtiéndose en la línea divisoria de “los que valen” y “los que no valen” (Evans, 2002; Fernández-Berrocal & Ramos, 2002; Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). La competencia emocional y social no se ha tenido en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, pues se ha creído que son aspectos de carácter personal y por tanto debían desarrollarse de forma personal.

En relación a la cultura, diferentes estudios demuestran que la IE es a la vez universal y específica de cada cultura. De los tres dominios de la emoción, la percepción emocional es el más universal en el mundo, mientras que la comprensión y regulación emocional son los dominios más específicos de IE de cada cultura (Matsumoto & Hwang, 2012; Shao, Doucet, & Caruso, 2014). Aunque la cultura puede influir en el desarrollo de la IE, las habilidades que conforman la IE se pueden enseñar y desarrollar (Brackett, Rivers, Reyes, & Salovey, 2012) independientemente del lugar en el que nos encontremos. Resulta fundamental conseguirlo ya que si se forman personas con alta IE, habrán sido preparadas para actuar de forma automática y regular cuando se encuentren situaciones de cambio o elección (Brackett, Rivers, & Salovey, 2011).

Brackett et al. (2011) afirman que “la inteligencia emocional se puede medir objetivamente, que predice los resultados importantes de la vida, y parece que las habilidades que conforman el constructo se pueden aprender” (p. 99). Como se planteaba al inicio del trabajo, las emociones se generan de manera inconsciente

(Goleman, 1995), por lo que sería adecuado desarrollar la IE como mantienen Mayer y Salovey (1997) para que el ser humano llegue a ser consciente de los estados de ánimo, con el fin de que pueda reaccionar ante ellos con un juicio previo.

Pero ¿qué es la IE? ¿Existen varios tipos de inteligencia? ¿Es lo mismo IE que cociente intelectual? ¿Tiene alguna relación con las inteligencias múltiples?

La IE es un concepto creado por Salovey y Mayer (1990) y difundido por Goleman (1995), aunque tiene su origen en la “ley del efecto” publicada por Thorndike (1898) en su tesis sobre el aprendizaje animal. Se trata de un concepto que engloba a las competencias emocionales, a la educación emocional, a la intervención, etc., por lo que conviene empezar analizando el término “inteligencia”.

Bisquerra (2009) establece unos principios básicos asociados al concepto tradicional de inteligencia que son: “1. Existe una inteligencia con varios factores; no varias inteligencias. 2. La inteligencia es estable a lo largo de la vida; no se puede cambiar. 3. La inteligencia se puede medir con pruebas objetivas (test de inteligencia)” (p. 119). Estos principios según el autor pueden ser criticados y es que aunque el concepto de inteligencia se viene definiendo desde hace más de cien años, aún no se ha llegado a un consenso universal.

Según el diccionario de la Real Academia Española, inteligencia (del latín *intelligentia*), tiene siete significados válidos, que serían: “capacidad de entender o comprender”; “capacidad de resolver problemas”; “conocimiento, comprensión, acto de entender”; “sentido en que se puede tomar una sentencia, 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”. Otros autores como Goleman (1995), la definen como la capacidad de asimilar, entender, memorizar, razonar conceptos, etc. Según Ribes (1981) el término inteligencia fue acuñado desde una perspectiva de medición de la capacidad pero posteriormente se fue desarrollando concluyendo en su revisión como “poder abordar un mismo contenido situacional desde perspectivas funcionales múltiples” (p. 116).

Durante el proceso de su conceptualización, el término inteligencia, siempre ha estado asociado al ámbito educativo, ya que con la utilización de diferentes test, trataban de medir y evaluar el éxito académico del alumnado en función de su inteligencia, con el fin de escolarizar al alumnado en un aula ordinaria o en un aula de educación especial (Binet, 1905 citado en Bisquerra, 2002). Pero estas pruebas no

medían la inteligencia sino el CI. El término CI fue creado por Stern (1912 citado en Bisquerra, 2002), el cual se refiere a la medida aceptable de las capacidades humanas (Goleman, 1995). Gracias a estos test, James Flynn, durante la época de los ochenta, descubrió que el CI crecía alrededor de 3 puntos cada 10 años, sin embargo, Seligman (1975 citado en García-Vega, 2010) descubrió que ese aumento del CI, crecía de forma paralela con el aumento de la depresión. Por tanto, ¿se puede afirmar que una persona con un CI alto y un índice de depresión elevado, tiene inteligencia?

Quizás, más que decir si tiene inteligencia o no, se debería analizar qué tipo de inteligencia tendría en este caso: ¿inteligencia académica?, ¿inteligencia práctica?, ¿inteligencia social?, etc. Tomando como punto de partida la definición de Ribes (1981), Gardner (1983) plantea que no existe una sola inteligencia, sino que existen diferentes inteligencias, las llamadas inteligencias múltiples (en adelante IM). Para medir cada inteligencia sería preciso un test concreto, pues un solo test y general no podría evaluar todas ellas.

Gardner (2012) con su teoría de las IM dio un giro en el campo de la psicología.

Lo que hice fue tomar la palabra inteligencia, que era propiedad de la gente del coeficiente intelectual, y dije: la música es un talento y las matemáticas son inteligencia, pero ¿por qué debemos llamar inteligentes a las personas buenas con los números y sólo talentosos a aquellos que dominan el tono, la armonía, el timbre? (Gardner, H. (Escritor), y Punset, E. (Director). (2012). *Meditación y aprendizaje* [Episodio de la serie de televisión]. En F. G. Tejedor (Productor), *Redes*. San Cugat del Vallés, Barcelona: TVE y Smart Planet.).

Gardner (2012) dejó de considerar que todas las personas eran iguales, que la inteligencia era parecida y que se podía medir con el coeficiente intelectual. Empezó a plantearse que todas las personas eran distintas, que tenían IM y que con la medición del coeficiente intelectual sólo se podría saber si una persona era buena en lengua o matemáticas, por ejemplo, pero no en otras áreas. Estas pruebas para medir el coeficiente intelectual han sido realizadas tradicionalmente en la escuela, de manera que si un alumno obtenía un coeficiente alto significaba que era inteligente, que era bueno en la escuela, mientras que si obtenía un coeficiente medio significaba que no era muy inteligente y que era regular en todo. Por último, si obtenía un coeficiente bajo significaba que no era inteligente y que era malo en todo. En realidad, dichos test sólo servían para saber si el alumno tendría éxito en la escuela o no, pero nada más, en

ningún momento medían si el alumno tendría éxito fuera de la escuela, en su vida personal, social y profesional; pues no hay que olvidar que el objetivo de la educación es educar para la vida y los test de medición del coeficiente intelectual no estaban, ni están fundamentados en ese objetivo. En este sentido Pérez y Castejón (2006) demostraron la inexistencia de relación entre el coeficiente intelectual y las variables de IE. Existen diferentes formas de inteligencia y cada test mide un tipo, así que no son suficientes para conocer la inteligencia del ser humano, pues “la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real” (Sternberg, Grigorenko, & Bundy, 2001 en Pérez & Castejón, 2006, p. 3).

Por todo ello, Gardner (2012) no define inteligencia como un solo ordenador en el cerebro, por el cual si sigue un funcionamiento óptimo denota que el alumno es bueno, si sigue un funcionamiento a trompicones denota que el alumno está dentro de la media y si sigue un funcionamiento lento o con errores denota que el alumno no sirve para estudiar. El autor con su teoría de las IM mantiene que el cerebro de cada ser humano está formado por ordenadores independientes, donde cada uno tiene un papel concreto. De manera que en un alumno el ordenador encargado de la información lógico-matemática puede funcionar a trompicones, pero el ordenador encargado de la información espacial puede tener un funcionamiento óptimo. Al igual que otro alumno podría tener un funcionamiento óptimo del ordenador dedicado a la información lógico-matemática, mientras que su ordenador encargado de la información espacial puede funcionar con errores.

Para este autor la inteligencia se puede desarrollar, por lo que lo importante no es nacer con una serie de habilidades, sino el esfuerzo y el empeño realizado en función de las posibilidades personales para desarrollarlas. Gardner (1983) clasifica las IM en: lingüística, lógico-matemática, corporal-kinestésica, espacial, musical, intrapersonal e interpersonal. Posteriormente añade la inteligencia naturalista (Gardner, 1995) y la inteligencia espiritual (Gardner, 1999). En la Tabla 3, se detallan los aspectos generales de cada una de ellas:



Tabla 3

*Resumen comparativo de las inteligencias múltiples*

INTELIGENCIA	HABILIDAD	GUSTOS
Lingüística	Son hábiles para las palabras.	Les gusta leer, escribir, hablar, etc. y aprenden mejor debatiendo, escuchando, escribiendo, etc.
Lógico-matemática	Son hábiles para los números.	Les gusta resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, etc. y aprenden mejor usando pautas, estableciendo relaciones, clasificando, etc.
Corporal-kinestésica	Son hábiles con el cuerpo.	Les gusta moverse, tocar, hablar, etc. y aprenden mejor procesando la información a través de los sentidos y del movimiento.
Espacial	Son hábiles para las imágenes.	Les gusta diseñar, dibujar, crear, etc. y aprenden mejor trabajando con colores, usando la expresión artística, haciendo manualidades, etc.
Musical	Son hábiles para la música.	Les gusta cantar, tocar instrumentos, tararear, y aprenden mejor escuchando música, melodías, con ritmos, etc.
Intrapersonal	Son hábiles con el autoconcepto.	Les gusta trabajar solos, reflexionar, sugerir, etc., y aprenden mejor trabajando solos, teniendo espacio, haciendo proyectos, etc.
Interpersonal	Son hábiles para relacionarse.	Les gusta tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente, y aprenden mejor compartiendo, cooperando, comparando, etc.
Naturalista	Son hábiles entendiendo la naturaleza.	Les gusta identificar formas naturales del entorno y aprenden mejor trabajando en el medio natural, explorando a los seres vivos, tratando temas de naturaleza, etc.
Existencial	Son capaces de reflexionar sobre la existencia humana.	-

Esta teoría sobre la existencia de las IM ha sido duramente criticada por numerosos investigadores. Entre las críticas más recientes destaca la de Larivée (2010), quien apunta que “si juzgamos por la variedad del material pedagógico derivado de la teoría de las IM, se puede tener la impresión de una victoria definitiva, pero estamos lejos de una validación rigurosa del modelo” (p. 124). Según el autor, la teoría presenta varios problemas: a) utiliza definiciones que no desarrollan en sí los tipos de inteligencia, sino que vienen a decir lo mismo pero con expresiones distintas; b) predispone a un incremento de nuevas inteligencias; c) utiliza la palabra talento como sinónimo de inteligencia, no significando lo mismo; d) no hay veracidad en la medición; e) existe ambigüedad en la autonomía de las inteligencias; y f) las nueve inteligencias no están al mismo nivel, sino que unas son inteligencias y otras son capacidades o habilidades, etc. Además, piensa que la teoría se elaboró como alternativa a la

concepción de inteligencia basada principalmente en la lingüística y en la matemática y no se asemeja a la realidad percibida.

Larivée (2010) considera que la realidad actual es que las inteligencias lingüística y matemática están presentes y son necesarias en el día a día, sin embargo las demás no son indispensables en la vida cotidiana. Por ejemplo, expone que la inteligencia lógico-matemática es indispensable para un músico, pero la música no es indispensable para el razonamiento lógico-matemático. Además considera que no es posible la inteligencia si no se recurre al lenguaje. Esto último, puede ser interpretado desde varios puntos de vista y es que existen diversas formas de expresarnos y comunicarnos, es decir, se puede utilizar un lenguaje verbal o un lenguaje no verbal. Está claro que la lingüística sería un tipo de inteligencia puesto que utiliza el lenguaje (Larivée, 2010), el lenguaje verbal, pero los bailarines por ejemplo también utilizan el lenguaje, aunque en este caso el lenguaje no verbal, entonces... ¿los bailarines también podrían tener un tipo de inteligencia específica? De hecho los espectadores de la puesta en escena si consiguen interpretar el mensaje que los bailarines desean transmitir, ¿también tendrían algún tipo de inteligencia?

De Luca (2004) indica que es más importante atender a los alumnos y conceder una enseñanza de calidad, en vez de debatir sobre qué concepto es el mejor a utilizar (inteligencia, capacidad, talento, habilidad, etc.). También indica que independientemente de cómo se les llame, se sabe que son fundamentales en el desarrollo integral de los alumnos y nos ayudan a comprenderlos (aspecto indispensable para poder establecer programas de actuación).

Por otro lado, Himmel (1994) añade que la teoría de las IM atiende a las diferencias individuales y a los distintos potenciales cognitivos, a diferencia de otras concepciones de inteligencia que sólo potencian los aspectos lingüísticos y lógico-matemáticos. Tan importante es en la vida cotidiana desarrollar un lenguaje para poder comunicarte como desarrollar el movimiento para poder desenvolverte en las acciones más simples.

Parlebas (2001) plantea la existencia de tres tipos de inteligencia estrechamente relacionados con los juegos y los deportes. Según este autor a través de diferentes situaciones motrices se podría desarrollar la inteligencia motriz, la inteligencia psicomotriz y la inteligencia sociomotriz. La inteligencia motriz se podría considerar como sinónimo de la inteligencia corporal o kinestésica que propone Gardner (1983),

sin embargo aunque ambas se refieren al movimiento, lo hacen con diferentes fines. Se considera que una persona tiene inteligencia corporal o kinestésica si es hábil motrizmente, pero eso no significa que tenga inteligencia motriz. La inteligencia motriz se refiere a la capacidad de percibir, decidir, anticiparse a las acciones motrices del oponente (Parlebas, 2001).

Según el tipo de experiencia motriz que realice la persona la inteligencia puede ser psicomotriz o sociomotriz. Esto significa que una persona puede decidir por sí misma cómo organizar acciones motrices eficaces (cómo desplazarse desde un extremo del banco sueco hasta el otro sin caerse). En esta situación desprovista de interacción motriz se activa la inteligencia psicomotriz. En otros casos la persona puede decidir junto a sus compañeros cómo organizar acciones motrices eficaces donde intervendrán de forma cooperativa (cómo cruzar el banco sin tocar el suelo y sin derribar a ninguno de los compañeros que están en él). En esta situación se activa la inteligencia sociomotriz. De las dos inteligencias motrices, la sociomotriz es considerada más compleja (Parlebas, 2001) tanto por su interacción social, ya que engloba situaciones de acción motriz donde hay que cooperar y en las que hay que oponerse, como por su implicación cognitiva.

“La cuestión es descubrir cómo aprende una persona, descubrir sus pasiones, que son muy importantes, y utilizar todos los recursos humanos y tecnológicos que nos sirvan de ayuda” (Gardner, H. (Escritor), y Punset, E. (Director). (2012). *Meditación y aprendizaje* [Episodio de la serie de televisión]. En F. G. Tejedor (Productor), *Redes*. San Cugat del Vallés, Barcelona: TVE y Smart Planet.). Esto hace que la educación se personalice, dando lugar en algún momento a que el maestro adquiriera el rol de guía.

Si queremos educar para la vida, teniendo en cuenta todas las inteligencias expuestas, se puede enunciar que existen dos que se relacionan de forma directa con la capacidad de las personas para adaptarse y superar las situaciones de la vida cotidiana: la interpersonal y la intrapersonal. Partiendo de éstas y atendiendo a Ramos, Enríquez y Recondo (2013), donde se sostiene que el ámbito emocional proporciona las consideraciones necesarias para la supervivencia de la especie, parece surgir el concepto de IE donde se integran la inteligencia interpersonal e intrapersonal. El término de IE es contemplado de la siguiente forma: “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás,

discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos” (Salovey & Mayer 1990, p. 189).

En el ámbito de la experiencia emocional se debe diferenciar la noción de rasgo, asociado a un perfil emocional que tiene la persona de la de estado, que corresponde a una vivencia concreta que origina una situación dada. Atendiendo al perfil o rasgo existen personas que muestran una tendencia a vivenciar predominantemente emociones negativas (suelen ser más vulnerables y depresivas) y las que su orientación predominante es hacia emociones positivas (suelen ser optimistas).

Actualmente se considera que los rasgos se pueden forjar a través de la educación de estados emocionales positivos, por ello resulta imprescindible una educación emocional. Según Bisquerra (2009) la IE es determinante en la psicopedagogía de las emociones por considerarse fundamentación de la intervención, base de las competencias emocionales y referente de la educación emocional. Es decir, el desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional y se basan en la IE. Las competencias emocionales abarcan un gran campo de conocimientos, habilidades y actitudes, pero sobre todo referidas a la IE. Cuando se habla de competencia, Bisquerra y Pérez (2007) la definen como la capacidad de aplicación de ciertos conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para la realización de actividades con calidad y eficacia. Lo que significa que una persona competente es aquella que puede desenvolverse en su día a día y resolver situaciones de su vida cotidiana con éxito, gracias a sus saberes teóricos, a su saber hacer y a su saber ser o estar de forma integrada. De manera que una persona puede ser competente en un sólo ámbito en concreto o en varios. Así pues, se puede definir competencia emocional como la capacidad para afrontar con éxito las situaciones de gran componente emocional. Además, dicha competencia se puede desarrollar y mejorar a lo largo del desarrollo personal.

Según Bisquerra y Pérez (2007), el concepto de competencia emocional abarca varios bloques, por lo que estiman oportuno hablar de competencias emocionales. Para desarrollar las competencias emocionales sería necesario trabajar: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal (competencia social) y habilidades de vida y bienestar (competencias para la vida y el bienestar). Toda educación emocional debería intentar educar esas distintas competencias.

Bisquerra (2000) define la educación de competencias emocionales como:

Proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. (p. 195)

Bisquerra (2000) orienta la educación emocional hacia la mejora del bienestar personal y social. Además, Cuadra y Florenzano (2003), afirman que el bienestar social, está directamente relacionado con la calidad de vida o satisfacción vital, y todos ellos forman parte de términos relacionados con la felicidad. Por tanto, se podría deducir que a través de la educación emocional se busca la felicidad, es decir, el bienestar y de una noción amplia de la salud.

Según Cuadra y Florenzano (2003), actualmente existen varios consensos al respecto:

1.- El bienestar tendría una dimensión básica y general que es subjetiva. 2.- El bienestar estaría compuesto por dos facetas básicas: una centrada en los aspectos afectivos-emocionales (referido a los estados de ánimo del sujeto) y otra centrada en los aspectos cognitivos valorativos (referido a la evaluación de satisfacción que hace el sujeto de su propia vida). (p. 85)

Considerando la influencia de la cultura sobre los roles sociales y la búsqueda del bienestar del alumnado, surge la duda de si los juegos deberían estar encaminados hacia la búsqueda de la felicidad y el fomento de emociones positivas, atendiendo a lo negativo, o por el contrario se deberían prevenir las emociones negativas y los hábitos que pudieran dar lugar a ellas. Lo que es evidente es que se puede desarrollar una EF emocional y se necesita para favorecer el bienestar.

### **3. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA EMOCIONAL. UN GRAN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI**

La EF puede ser considerada como una de las materias que facilita la educación emocional, sobre todo por el contexto en el que se da (interviniendo el ámbito orgánico, cognitivo, afectivo y social). Desde el punto de vista psicológico, Gil, Contreras, Gómez y Gómez (2008), mantienen que el desarrollo de la motricidad evidencia gran significación en el enriquecimiento de la personalidad del niño. Además en estudios más recientes también se refleja la estrecha relación del ámbito motor y el cognitivo, para el desarrollo de la personalidad (Sabau, Niculescu, Gevat, & Lupu, 2012). Pero es esencial que los cuatro ámbitos de conducta se den de forma conjunta. A través de las situaciones motrices que se desarrollan en la materia de EF se puede dar lugar a la interacción de los cuatro ámbitos y por consiguiente al desarrollo de la personalidad. Esto va a depender de la actuación docente, pues una actividad o tarea por sí sola no obtiene como resultado la interacción de todos los dominios o el desarrollo de la personalidad. El docente es el encargado de programar a conciencia las actividades que permitan albergar a todos los ámbitos en su conjunto y faciliten el desarrollo personal y social. A partir de ahí, el docente establece las modificaciones o variantes oportunas que posibiliten diferentes relaciones entre los cuatro ámbitos para generar consecuencias positivas en la constitución de la personalidad y las conductas. Ello hace fundamental la formación de los docentes, pero previamente resulta conveniente exponer la definición de cada dominio o ámbito, para un mejor entendimiento.

Varios autores mantienen que la conducta humana está formada por una serie de ámbitos que siempre interactúan de forma conjunta (Gil et al., 2008; Lapierre & Aucouturier, 1995; Le Boulch, 1981; Piaget, 1968, 1969; Vayer, 1973). Así pues se diferencian: dominio emocional (referido al crecimiento y desarrollo emocional, a la formación de la personalidad, al control de las emociones, etc.); dominio social o relacional (referido a la relación con los compañeros, al trabajo en grupo, a la cooperación, etc.); dominio cognitivo (referido al conocimiento de los procesos del pensamiento y el lenguaje); y dominio motor (referido a las acciones motrices, su concienciación y control).

A continuación veamos cómo intervienen los cuatro dominios de la conducta humana con un ejemplo práctico de la vida cotidiana. Por ejemplo, ayudar a un anciano a cruzar la calle o a transportar la compra a casa. Al analizar la situación, en líneas

generales se puede decir que englobaría a todos los ámbitos de la conducta humana, aunque no se darían todos en la misma medida. El dominio motor por ejemplo, estaría presente ya que el hecho de ayudar a un anciano a cruzar la calle o a transportar su compra, supone la realización de diferentes acciones corporales. También interactuaría el ámbito cognitivo, puesto que el sujeto debe percibir que el anciano tiene dificultades a la hora de alcanzar su objetivo. Una vez que el sujeto percibe esa necesidad, se pone en marcha en mecanismo emocional, que hace que sienta compasión y decida ir a prestarle ayuda. Por último, cuando el sujeto le muestra su ayuda, el dominio social cobra significado por las relaciones que se establecen entre los sujetos.

Partiendo de este ejemplo, se podría llegar a pensar que cobra más importancia lo que el sujeto siente o experimenta en cualquier situación de la vida cotidiana, sobre todo porque en base a ello el sujeto toma decisiones (siente compasión y decide ayudar) y hay emociones que pueden favorecer el aprendizaje. En este sentido, Villarroel y Leiva (2005) afirman que “los modernos enfoques cognitivos del aprendizaje han considerado a la emoción como uno de los constructos a tomar en cuenta para comprender los procesos de aprendizaje” (p. 2). Estos autores consideran que la emoción y el aprendizaje van de la mano, ya que la emoción potencia el aprendizaje y porque éste contribuye en el desarrollo emocional. Ante el hecho de que la emoción y el aprendizaje presentan un vínculo relacional, Menecier (2004) explica que en las diferentes etapas de aprendizaje que experimenta un sujeto, la vivencia de emociones puede influir de forma determinante en el aprendizaje. Éstas son: inicial (predisposición, motivación e interés), intermedia (perseverancia, persistencia y regularidad del estudio), de obstáculos (manejo de las dificultades, de la frustración o de la adversidad) y final (de equilibrio emocional en el examen de conocimiento o de aplicación). Es decir, si el sujeto se encuentra en la etapa inicial de aprendizaje y el docente es capaz de generar emociones en él, quizá despierte su interés para continuar estudiando sobre la temática; pero si no es capaz de generar emociones en él, seguramente el sujeto no muestre ningún interés en el estudio del tema tratado.

Según Jiménez y López-Zafra (2009):

Afortunadamente, se está incrementando progresivamente en los centros educativos y los profesores la conciencia de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en

lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar. (p. 76)

En un estudio reciente de Dafonte (2014) se explica la motivación que hace que los individuos compartan vídeos hasta convertirlos en virales por sentir de forma destacada sorpresa y alegría.

Todo lo anteriormente expuesto puede hacernos creer que cualquier docente puede contribuir al desarrollo emocional de sus alumnos. Pero resulta prioritaria la educación emocional de los docentes o futuros docentes para que éstos puedan educar las “competencias emocionales” del alumnado. Como afirma Bisquerra (2005, p. 100) “la puesta en práctica de programas de educación emocional requiere una formación previa del profesorado”. De hecho este mismo autor se aventura a sugerir la implantación de una asignatura que desarrolle el ámbito emocional en la formación inicial del profesorado de todos los niveles o etapas educativas.

### **3.1. Educación de las habilidades motrices versus educación de las conductas motrices**

Juego, diversión, educación, entretenimiento, desarrollo social, desarrollo motor, práctica, movimiento, etc., palabras que se atribuyen al concepto de EF. ¿Qué es la EF?

Atendiendo a autores como Blázquez (2001) o Parlebas (2001) la EF puede ser considerada como una intervención sobre el alumno con el objetivo de educarle a través de sus conductas motrices, por lo que se podría hablar de una pedagogía de las conductas motrices (en adelante PCM). Desde esta perspectiva, no importa tanto el movimiento, sino la persona que se mueve, sus decisiones motrices, sus vivencias emocionales en función de la situación motriz planteada.

El concepto o el enfoque de la EF no siempre ha sido así. A lo largo de la historia han existido diferentes corrientes en torno a la EF, en función de la concepción del cuerpo. De las primeras disciplinas que influyeron en el concepto de EF cabe destacar las ciencias humanas, en las que se defendía el paradigma dicotómico, donde el ser humano estaba formado por psique (mente) y soma (cuerpo) y por tanto el profesor de EF sólo tenía competencia para educar el cuerpo desarrollar sus habilidades motrices sin más. Posteriormente, tuvo una gran influencia el concepto médico-anatómico, médico-fisiológico y biomecánico, donde ya no sólo se prepara al cuerpo para el



desarrollo de las habilidades sino también para evitar posturas y problemas perjudiciales para la salud. Aunque se empiezan a valorar otros aspectos del cuerpo, sigue existiendo una dualidad entre mente y cuerpo. Pero gracias a la contribución de las ciencias sociales se empieza a considerar la necesidad de un equilibrio entre lo corporal y lo intelectual, dando lugar al concepto de psicomotricidad (Le Boulch, 1981) para buscar la experimentación corporal con el medio, rompiendo la dualidad entre cuerpo y mente, y el concepto de sociomotricidad (Parlebas, 2001) para buscar la interacción con los demás en los juegos o tareas, a través de la conducta motriz.

Llegados a este punto no sólo cobra importancia el cuerpo sino también la mente y el aspecto social. Se ve cómo ha ido evolucionando el concepto de EF desde un paradigma dicotómico hasta un modelo menos mecanicista donde importa cómo piensa el sujeto y cómo se relaciona. Aún así no se queda estancado y continua evolucionando hasta lo que hoy se conoce como modelo subjetivo o integrado, basado como apunta Ortega y Gasset en la introspección de lo vivido, en las experiencias personales, en las emociones, etc., es decir, surge un concepto unitario de cuerpo formado por el aspecto orgánico, cognitivo, social y emocional. No tenemos un cuerpo, somos un cuerpo, por tanto la EF debe trabajarse desde la globalidad y la experimentación. La experimentación del cuerpo sería una manera de desarrollo a nivel personal y social a través de las conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Lo que significa que mediante la motricidad el sujeto alcanza el desarrollo integral. Según Parlebas (2001) se busca que el alumno o jugador adquiera una gran disponibilidad motriz que le facilite una mejor adaptación motriz a todos los niveles (orgánico, cognitivo, social y emocional).

Considerar la EF como PCM supone incidir en las distintas dimensiones que caracterizan la personalidad del alumno, en la que el ámbito emocional es una de las claves de la EF moderna. Por tanto, se debe planificar la EF en base a los bloques de contenidos que establece el currículo, pero también se debe planificar en busca de una EF positiva emocionalmente. Ante ello, se podría apuntar que todas las actividades, juegos, deportes, etc., deberían tener un enfoque emocional positivo con el fin de prevenir de hábitos de sedentarismo, consumo de drogas, comportamientos disruptivos, estados depresivos o emociones negativas que pueden dañar la salud y dar lugar a una serie de enfermedades, disfunciones y desequilibrios psíquicos, perjudicando así la búsqueda del bienestar.

En este estudio se va a centrar la atención en el uso del juego motor para favorecer una EF emocional, a pesar de que cualquier situación motriz (juego motor, deporte, ejercicios didácticos...) puede servir para este cometido.

Cualquier juego independientemente del tipo de relación motriz, puede ser un buen escenario para investigar sobre las emociones suscitadas en los alumnos, principalmente porque los juegos son considerados medio idóneo para conseguir aprendizajes significativos (Minerva, 2002). El hecho de que los juegos permitan la construcción del conocimiento donde todo encaja de forma coherente (Ballester, 2002) se debe a una serie de razones consideradas por García, Alonso, García y López (2011), que son:

1. Actividades globales y naturales, aplicables y significativas.
2. Actividades que posibilitan la interacción entre el alumnado.
3. Actividades que desarrollan las capacidades y las habilidades básicas.
4. Actividades que fomentan aprendizajes adaptativos por requerir estrategias de resolución.
5. Actividades que permiten conocer y aceptar las posibilidades y limitaciones individuales.
6. Actividades que pueden generar todas las formas posibles de relación motriz (situaciones motrices individuales, de oposición, de colaboración y de colaboración con oposición).

Todas estas razones, muestran que los juegos y los deportes pueden tener un fin en sí mismos o bien contribuir a la adquisición de otros aprendizajes. Además, aunque uno de los resultados o consecuencias sea en la mayoría de las ocasiones el aspecto lúdico, es conveniente saber que se planifican con orientaciones que no buscan simplemente divertir al alumno. La intervención u orientación de los juegos puede ser (García et al., 2011; Navarro, 2002):

1. Educativa: con base pedagógica para enseñar diferentes contenidos.
2. Iniciación deportiva: con la utilización de juegos sencillos o adaptados que permitan el acercamiento a la dinámica de juego del deporte en cuestión.
3. Dinámicas de grupo: para fomentar las relaciones sociales y desarrollo personal.
4. Recreación: como búsqueda de la máxima participación y diversión.

5. Enculturación: para conocer y valorar las prácticas culturales y tradicionales de la zona.

Por la importancia que presenta el juego y el deporte en la EF, es preciso realizar un análisis exhaustivo de ambos conceptos. Atendiendo a diferentes formas de entender el juego (Blázquez, 2001; Navarro, 2002; Parlebas, 2001), resulta complicado extraer una definición universal. Desde el marco de la praxiología motriz, se indica que el juego deportivo se caracteriza por tener como rasgo una situación motriz codificada, con reglas, de naturaleza competitiva y que puede estar o no institucionalizada. Se acota por tanto el concepto de juego deportivo y se diferencia del deporte cuando existe esa institucionalización. Además, otra de las características comunes es que el juego presenta incertidumbre en el resultado, pudiendo existir o no competición reglada. Cuando un juego lleva competición desde la teoría de la acción motriz se denominaría juego deportivo, si no sería un juego motor o casi deportivo. En base al concepto de deporte, Parlebas (1993; 2001) apunta que se trata de una situación motriz competitiva, reglada e institucionalizada. Cuando utiliza la palabra institucionalizada se refiere a que están dirigidos y administrados por instituciones oficiales como son las federaciones, clubes, asociaciones, etc. Parlebas (1993; 2001) también considera la relación entre las características internas y externas de cualquier práctica, es decir, lo que se entiende por lógica interna y externa. Por lo tanto cuando se realizan estudios se debe considerar esa vinculación aportando términos como sería la etnomotricidad donde se relaciona el juego y la cultura; o la PCM donde se considera la práctica en ese contexto educativo; o la noción de la situación motriz que considera las características del juego y de las personas que lo protagonizan.

Lo que es evidente es que a través de los juegos deportivos se contribuye al desarrollo de las conductas motrices. Al trabajar las acciones motrices, entendidas como los comportamientos motores en un contexto objetivo pero repleto de aspectos subjetivos como las emociones, las decisiones, las relaciones, etc. (Parlebas, 2001), ya se estarían empezando a contemplar algunas dimensiones. La única manera de que los cuatro tipos de dimensiones se activen en el alumno, es en base a su conducta motriz, puesto que la conducta motriz considera a la totalidad de la persona que participa en el juego otorgando significado cada respuesta dada de naturaleza motriz (Parlebas, 2001).

Si se atiende a las definiciones anteriores, los docentes de EF deberían dejar de planificar para educar las habilidades motrices y empezar a planificar para educar las

conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2005). No interesará conocer solamente cómo realiza un pase un alumno en un juego, sino cómo se relacionan las dimensiones biológica, cognitiva, afectiva y relacional cuando un alumno realiza el pase (Lagardera & Lavega, 2003). Ello hace referencia a las conductas motrices, ya que no todas las manifestaciones de las dimensiones se pueden percibir y no se debe confundir con el término comportamiento motor, referido a las manifestaciones del alumno que participa en el juego que son percibidas (Parlebas, 2001).

Según Serna (2014), al observar las acciones motrices en un juego, lo que realmente se está percibiendo son comportamientos motores, pero cuando esos comportamientos están cargados de significado (tienen un porqué), se interpretan como conductas motrices. “Sólo con el registro visual de comportamientos que parecen inconexos no se puede acceder al fenómeno de poder interpretar la conducta motriz. Para acceder a la misma se requiere de más información referente al actor (jugador)” (p. 64).

Según Parlebas (2001):

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. (p. 85).

Algunos autores (Lagardera, 2007; Lagardera & Lavega, 2003, 2005; Lavega, 2004) consideran que la EF puede ser un buen escenario para desarrollar la PCM. De manera que para poder influir en las conductas motrices de los participantes, el docente en las sesiones de EF deberá basarse en la PCM, partiendo de una evaluación inicial y personal. Pues como opina Serna (2014):

La conducta motriz remite a la biografía motriz de la persona, en el que todas las dimensiones de su personalidad están activadas de modo sistémico. Para desvelar el significado de cualquier intervención de un jugador, debería reconocerse alguna de esas dimensiones que participan en el itinerario motor de cada uno de los jugadores participantes. (p. 66)

La PCM se construye a través de un enfoque sistémico-estructural al igual que el marco teórico referido a la salud o al bienestar y dejan a un lado otros enfoques. Hasta hace unos años el concepto de cuerpo y movimiento en EF era influenciado por corrientes como las ciencias sociales, la biomecánica, la fisiología, etc. Corrientes que

se centran en aspectos concretos del participante y algunas de ellas aún están vigentes. Sin embargo, como se ha comentado en párrafos anteriores la EF empieza a ser entendida desde el modelo integrado y subjetivo, el cual no sólo centra la atención en el movimiento, sino en la persona que se mueve (vivencias, emociones, ideas, etc.) (Blázquez, 2001).

Por todo ello, y para la realización de este trabajo se ha tomado la praxiología motriz o ciencia de la acción motriz como disciplina científica al tener esa visión sistémico-estructural. Desde este paradigma Parlebas (2001) interpreta la EF en la motricidad a través del concepto de lógica interna, es decir, con un enfoque social y significativo, centrado en el estudio de la práctica motriz. Cuando se habla de motricidad, debe ser entendida como el “campo o naturaleza de las conductas motrices” (p. 341). Además el concepto hace referencia a “todas las situaciones motrices, tanto si se refieren a la psicomotricidad o a la sociomotricidad y al mundo de trabajo (ergomotricidad) o del ocio (ludomotricidad) tanto si son tradicionales como institucionales (deporte)” (p. 341). Según el autor, cada práctica motriz dispone de una estructura relacional entre los jugadores. Es decir, en cada práctica motriz los participantes protagonizan conductas motrices, las cuales implican emociones, ideas, vivencias, relaciones, decisiones, esfuerzo físico, etc. De manera que si se conoce la lógica interna o la estructura relacional de cada práctica, será más fácil la labor de programar juegos deportivos orientados al desarrollo del bienestar.

Cualquier juego motor dispone de una lógica interna o patrón de organización que lleva a los jugadores a tener que ajustar sus respuestas a un modo singular de relación con los otros participantes, con el espacio, con el material y con el tiempo. De este modo cada jugador manifiesta conductas motrices dotadas de significado en el intento de dar respuesta a las exigencias de la lógica interna del juego en el que participa.

Como afirman García et al. (2011):

Todos realizamos las mismas acciones motrices cuando el balón de baloncesto se pone en acción (lanzamos, pasamos, driblamos, etc.), pero cada uno realiza unas conductas motrices ajustadas a sus capacidades, entrenamiento, gusto y motivación. Tener en cuenta la lógica interna de las prácticas que se diseñan para nuestros alumnos es la forma de realizar una verdadera pedagogía de las conductas motrices y, en

consecuencia, de buscar una formación integral del alumno a través de su motricidad.  
(p. 22)

Resumiendo, acudir a la noción de habilidad motriz o al concepto de conducta motriz supone partir de supuestos teóricos distintos que llevan a concebir dos clases de EF totalmente desiguales. Mientras la habilidad motriz pone el acento en la ejecución, en el movimiento descontextualizado, el concepto de conducta motriz centra la atención en la persona, en el movimiento contextualizado, en las respuestas dotadas de significado que activan toda su personalidad en las dimensiones.

### **3.2. Dimensiones de la conducta motriz: orgánica, cognitiva, emocional y relacional**

Lagardera y Lavega (2003) apuntan que tanto el juego como el deporte son creaciones humanas, y aunque tienen existencia por sí mismos desde el punto de vista de la filosofía, se consolidan y evolucionan en la sociedad donde interactúan distintas personas con diferentes características emocionales, físicas, cognitivas, etc. Cada persona se adapta a las características y peculiaridades propias del juego o deporte. En palabras de Lavega (2000) “el juego es por esencia un diálogo corporal, del jugador con su cuerpo, con los objetos que le rodean y también con el resto de participantes que deciden intervenir en la misma aventura lúdica y motriz” (p. 79).

Recordemos que la praxiología motriz, puede entenderse como la ciencia de acción motriz. En cualquier juego motor o deporte las personas manifiestan acciones motrices (e.g., saltar a comba, botar un balón en baloncesto, realizar un pase en el mate, etc.) que adquieren diferente significado en función del tipo de situación o dominio motriz (psicomotriz, oposición, colaboración, colaboración-oposición). Por otro lado, la lógica interna es para Lavega (2007) como “una partitura (lógica interna), la cual muestra la composición y la distribución de las notas musicales que al interpretarse harán emerger la música (acciones motrices)” (p. 37). Resumiendo, desde la praxiología motriz se busca analizar mecanismos de funcionamiento resultantes de cualquier práctica motriz (juego, deporte, práctica expresiva, etc.) y gracias a la lógica interna se pueden descifrar esos mecanismos, es decir, las relaciones entre los jugadores, espacio, tiempo y material que emergen del tipo de dominio motriz.

Es necesario saber descifrar la lógica interna de un juego, deporte, práctica expresiva, etc., con el fin de poder establecer patrones praxiológicos que orienten la EF. Según Lavega (2007), es precisa la intervención de un experto que entienda ese pentagrama y sepa cómo organizarlo para crear la pieza musical que desea. Esto significa que es necesaria la intervención de docentes formados que entiendan la lógica interna del juego y sepan organizarla para originar las relaciones y aprendizajes deseados. Además, no sólo se prestará atención a las acciones motrices resultantes de forma general, sino a las acciones motrices personales o también llamadas conductas motrices (Lagardera & Lavega, 2003). Según Larraz (1989) las conductas motrices “ponen en juego las dimensiones fundamentales de la persona: biológica, afectiva, relacional, cognitiva y expresiva” (p. 11).

Desde el área de EF, la conducta motriz pone en juego también de forma unitaria la dimensión biológica u orgánica, cognitiva, social o relacional y afectiva o emocional (Lavega, 2011), dimensiones que son determinantes para el desenvolvimiento de la vida cotidiana y para el desarrollo de la personalidad (Larraz, 1989). A través de las conductas motrices se evidencia la propia personalidad, por ello recibe gran significado la PCM desde la EF (Lagardera & Lavega, 2003), pues como afirma Larraz (1989) “el individuo que actúa es una persona que recibe y almacena información, que concibe y ejecuta una estrategia motriz. Así pues, la Educación Física puede convertirse en una auténtica escuela de toma de decisión” (p. 11).

Desde la PCM interesa considerar los miedos que puede tener el jugador por si es golpeado por un balón (dominio emocional), la relación con los compañeros en el juego (dominio social), en la toma de decisiones de acción motriz al tratar de decidir cómo devolver el balón al compañero (dominio cognitivo) y en la capacidad de soportar la fatiga durante el desarrollo del juego (dominio biológico) (Lavega, 2011). Cada jugador va a sentir, pensar, actuar y relacionarse de una forma totalmente personalizada. La PCM debe tenerse muy presente en función de la situación motriz y de su lógica interna (Parlebas, 2001).

Según Lavega (2009) a nivel biológico hay estudios que aseguran una mejora de los sistemas del cuerpo con la práctica de actividad física regular y un menor riesgo de padecer ciertas enfermedades (Martínez & Sánchez, 2008). Además, hace referencia a las contribuciones de algunos especialistas que señalan la preferencia de hacer actividades variadas y en grupo para fomentar el bienestar. Considerando esta

afirmación sería necesario plantearse como docente de EF, situaciones sociomotrices variadas si se busca el desarrollo emocional y la adquisición del bienestar. Lavega (2009) también plantea la necesidad de trabajar desde la infancia y la adolescencia, ya que los patrones de conducta en relación a la práctica de actividad física se mantienen cuando pasan a la vida adulta.

Por otro lado, en relación al ámbito social, Moscoso y Moyano (2009) afirman que los españoles manifiestan estar satisfechos con la vida, tener bienestar y una calidad de vida. De hecho se afirma que entre las principales causas están las relaciones interpersonales (Fernández-Ballesteros et al., 2004). En la EF se pueden dar relaciones interpersonales, ya que en los juegos sociomotores los alumnos pueden cooperar u oponerse y como añade Lavega (2009) “todo ello se convierte en un escenario extraordinario para favorecer la socialización de un estilo de vida saludable basada en las relaciones interpersonales” (p. 58).

En cuanto a la dimensión emocional y cognitiva, se puede indicar que la emoción es la clave de las conductas motrices en la educación motriz y en el desarrollo de la personalidad (Parlebas, 1990). Atendiendo a Lavega (2009), cuando un alumno participa en una situación motriz, “la toma de decisiones y sus respuestas motrices están modeladas por la afectividad, de modo que no se puede separar el nivel afectivo del cognitivo y por tanto el emotivo de la motricidad” (p. 54). Según el autor la percepción está influenciada por las emociones y éstas determinarán el procesamiento de la información y el proceso de aprendizaje.

En las diferentes situaciones motrices, se generan unas conductas motrices que engloban aspectos cognitivos, sociales, biológicos y emocionales indisociables. Por ello, es evidente la contribución de la EF en la mejora del bienestar desde el punto de vista emocional, pues como apunta Lavega (2009) “la vida se hace presente a través de la emoción; sea cual sea el desencadenante” (p. 55). Dichas emociones dependerán de la práctica en sí y de la regulación personal, por lo que será fundamental la variedad de situaciones en la EF para incidir sobre las distintas dimensiones de la emoción.

A continuación veamos como intervienen las cuatro dimensiones con el ejemplo práctico del juego motor de “el cuadrado” (Figura 2). En este juego se agrupa a los alumnos en cuatro grupos de 6 ó 7 alumnos. Cada grupo se dispone en un lado del cuadrado y se le asigna un número diferente (un grupo será el número “1”, otro el “2”, otro el “3” y otro el “4”). Una vez situados, a la señal del docente, los alumnos tienen



que cambiar de lado. Cuando el profesor indique los números “1” y “4”, el grupo de alumnos con asignación del número “1” deberán permutarse por el grupo de alumnos con la asignación del número “4” (es decir, cambiarán sus ocupaciones en el cuadrado), pero también lo harán así los grupos no nombrados (2 y 3) permutándose sus ocupaciones. Durante 10 minutos.

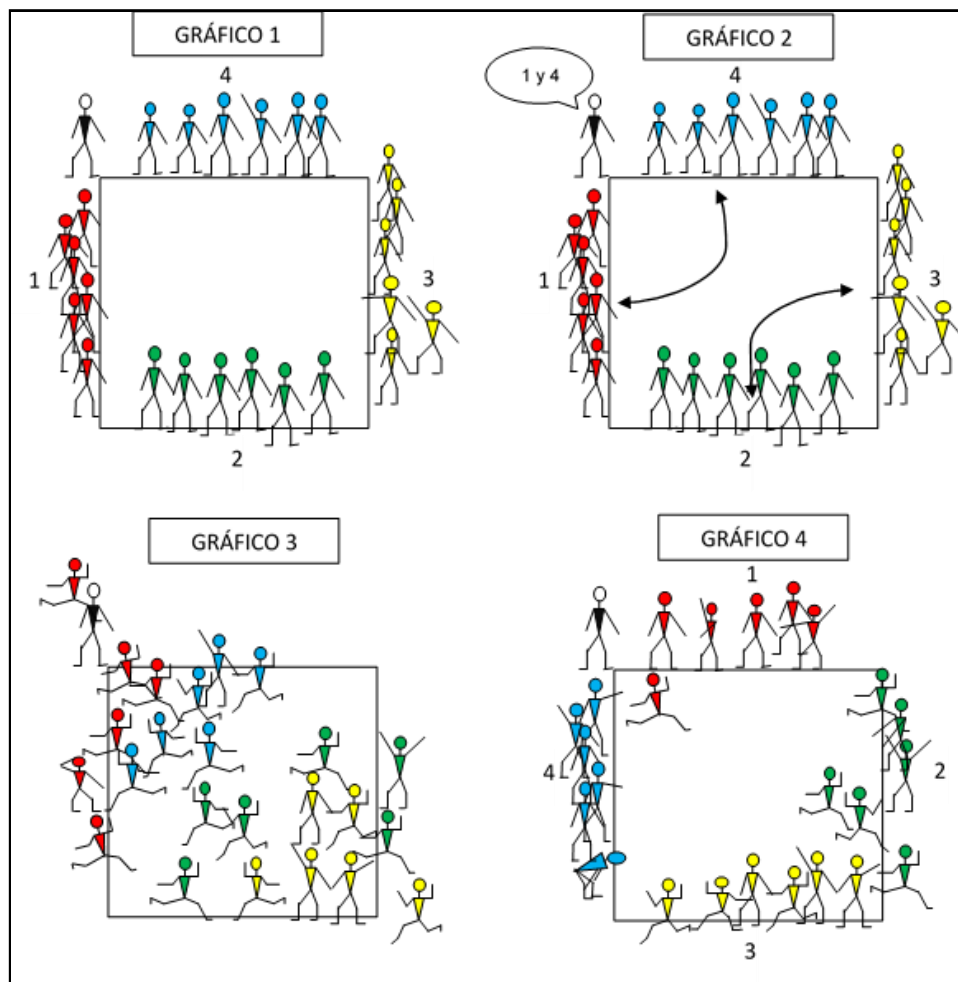


Figura 2. Representación gráfica del juego del cuadrado.

Si se analiza la lógica interna de este juego (Tabla 4) se pueden identificar los rasgos distintivos que se originan o activan cuando se pone en funcionamiento y el tipo de conductas motrices que se pueden desencadenar.

Tabla 4

*Análisis de la lógica interna del juego “el cuadrado”*

ELEMENTOS ESTRUCTURALES	ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA DEL JUEGO EL CUADRADO
Comunicación motriz	Colaboración-oposición
Red de comunicación motriz	Exclusiva y estable
Red de interacción de marca	Antagónica
Roles	Jugador
Subroles	En espera, en alerta, corredor, esquivador
Espacio motor	Común y estandarizado
Tiempo motor	Por tiempo límite
Sistema de puntuación	Sin contabilización
Materiales	No hay
Metas	Física
Acciones motrices	Correr y esquivar

Para este primer análisis se van a tratar las dimensiones por separado para entender el concepto más práctico, pero es preciso afirmar que todos intervienen al mismo tiempo afectándose entre ellos. En relación a la dimensión biológica por ejemplo, los alumnos tienen que poner su cuerpo en acción y controlarlo al cambiar de lado en el cuadrado (poniendo en marcha su aparato locomotor, cardiovascular, músculo-esquelético, etc.). Con respecto a la dimensión cognoscitiva, los alumnos tienen que reconocer tanto el número que le ha sido asignado a su grupo, como el número que se le ha asignado a los demás grupos para poder realizar el cambio correctamente. Es decir, tomar decisiones y valorar la siguiente acción a realizar. La dimensión social no se puede olvidar, puesto que el juego permite la interacción con los compañeros, mejorando sus habilidades de relación y favoreciendo la creación de vínculos y el proceso de socialización, pues no se limitan a escuchar y tomar notas. Todo ello hace que los alumnos experimenten una serie de vivencias emocionales (dimensión afectiva), como podría ser la ansiedad que le supone llegar al lado correcto del cuadrado, la ira por equivocarse de lado, la alegría por conseguir ocupar el espacio a tiempo o la compasión ante compañeros que no lo logran.

Cualquier juego motor solicita de las personas participantes la intervención mediante conductas motrices que repercute sobre la personalidad en sus distintas dimensiones. Por tanto, el docente tras conocer la lógica interna de un juego, puede

presentar las reglas de la manera más apropiada para desencadenar conductas motrices que favorezcan la transferencia de aprendizajes significativos (Parlebas & Dugas, 1998). La transferencia se puede orientar a la mejora de la intervención en un mismo juego (transferencia intraespecífica), entre juegos de un mismo dominio o familia (transferencia interespecífica) y también hacia aprendizajes de la vida social (transferencia a la vida cotidiana).

A modo de ejemplo, el profesor puede proponer diferentes situaciones de juego y la reflexión de los alumnos una vez hayan participado en esas situaciones motrices. Por ejemplo, puede diseñar lo siguiente: que cada uno de los grupos participe como si fuesen una única persona, cogidos de las manos y no podrán soltarse hasta haber cambiado de lado en el cuadrado (Figura 3). Esto implica una modificación de la lógica interna, pues ahora se pide que cada grupo intervenga interactuando entre las personas del mismo grupo al estar unidos por las manos, es decir, se ha modificado la forma de desplazarse con el grupo. Antes se les pedía desplazarse más o menos de una forma unitaria y ahora se pide que lo hagan con las manos cogidas con lo que ello implica de dificultad. Se modifica la lógica interna y repercute en todos los niveles, entre ellos en el tipo de interacción entre las personas que constituyen un equipo.

El hecho de que se modifique el tipo de interacción motriz, puede hacer que se activen distintos tipos de respuestas o vivencias emocionales. En este ejemplo, los alumnos no sólo prestan atención al principio para identificar al grupo por el que hay que cambiarse, sino que tendrán que tomar decisiones continuamente, hasta que consigan cruzar a su lado del cuadrado correspondiente. Pues los alumnos tendrán que ponerse de acuerdo para ir por un mismo espacio sin soltarse, evitando tirar unos hacia un lado y otros hacia el otro. Además este hecho, va a hacer que al ir cogidos de las manos los alumnos tengan que actuar atendiendo previamente a las acciones motrices del grupo por el que permutan (evitando chocar con ellos, por ejemplo). Y por último, conllevará una dificultad mayor en el momento en el que los jugadores de un mismo grupo intentan coordinar sus acciones motrices para desplazarse hacia uno de los lados del cuadrado. Al darse este tipo de interacción motriz quizá se activen principalmente las vivencias emocionales negativas, puesto que los alumnos tienen más riesgo de chocar con sus compañeros y ello puede causar como respuesta el miedo o la ansiedad.

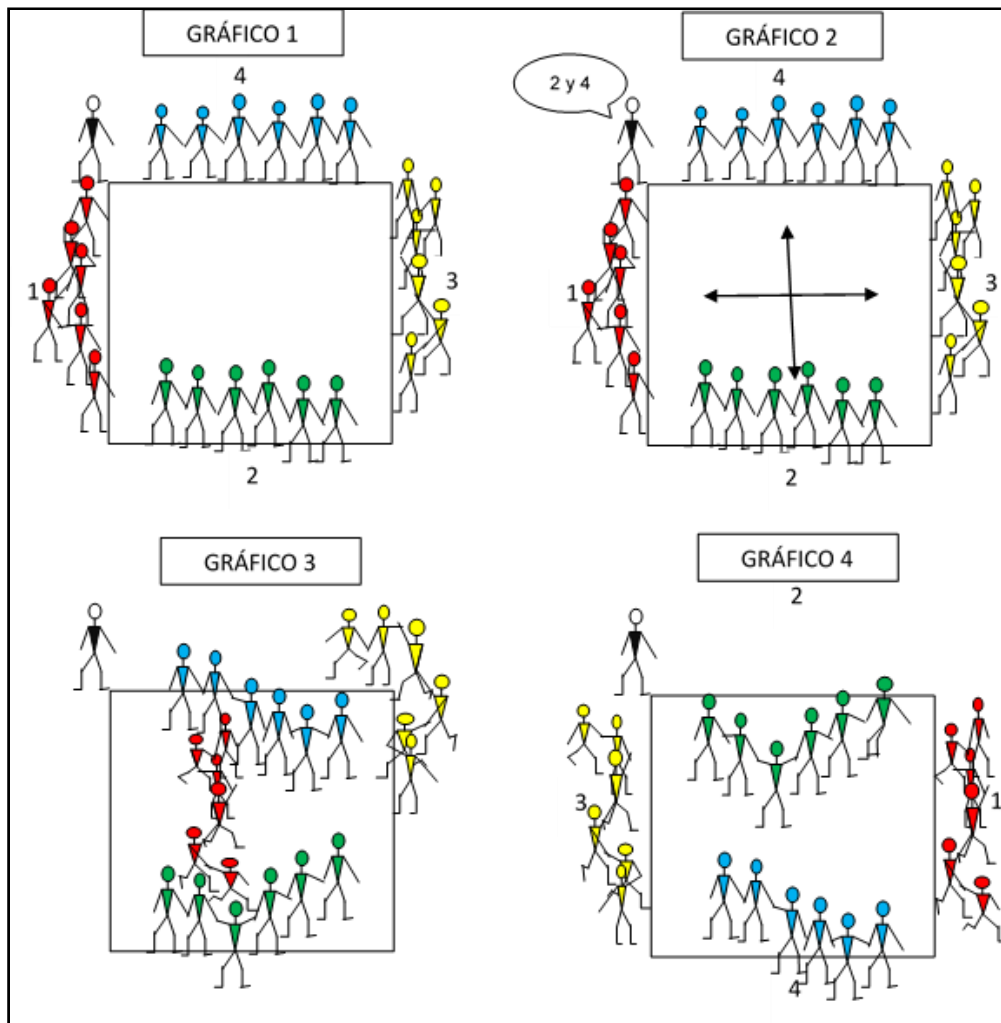


Figura 3. Representación gráfica del juego del cuadrado con la variante de grupos cogidos de las manos.

Cada una de esas situaciones desencadena relaciones, decisiones y también vivencias emocionales que llevan al alumno a dotar de significado esas experiencias motrices. Todo ello tendrá sentido identificarlo, optimizarlo y evaluarlo de acuerdo con los objetivos planteados en el proyecto educativo. Para ello, la teoría de la acción motriz o praxiología motriz resulta ser una disciplina de referencia para cualquier profesor de EF que quiera plantear una auténtica PCM.

### 3.3. Lógica interna, la fuente generadora de conductas motrices emocionales

Para Parlebas (2001) la lógica interna se define como “un sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (p. 302). Para el autor, el sistema de rasgos viene determinado por cuatro tipos de relaciones internas o sectores de acción

motriz: participantes, espacio, tiempo y material. Como aportan Lagardera y Lavega (2003) con respecto al concepto de lógica interna, cuando un sujeto interviene en una situación motriz, se ponen en juego el sistema de rasgos (relación participantes, espacio, tiempo y material) y de ahí surgen unas acciones motrices en concreto que activan la conducta motriz (de forma unitaria los procesos orgánicos, cognitivos, relacionales y emocionales).

La lógica externa (características del contexto y de la persona) condiciona la vivencia emocional de los participantes (Parlebas, 2001), pero lo mismo ocurre con la lógica interna. Según Rovira, López, Lavega y Mateu (2014) “las prácticas motrices jamás son asépticas, estimulan procesos y, por tanto, elicitán respuestas emocionales” (p. 114).

Considerando a Lavega (2013), cuando un jugador participa en un juego tiene que aceptar unas normas, pero también debe interpretar las conductas motrices o la lógica interna a través de las acciones motrices. Y es que como señala, las conductas motrices informan de la respuesta motriz y de las dimensiones orgánica, cognitiva, relacional y emocional de los jugadores que participan.

Los juegos ofrecen diferentes experiencias motrices y emocionales (Lavega, 2013). Con respecto a la parte emocional, depende directamente de la valoración subjetiva del significado que tenga para el jugador la práctica a realizar (Lazarus, 2001).

Como aportan Rovira, López, Lavega et al. (2014):

Si cada tipo de práctica motriz o lógica interna, es susceptible de favorecer reacciones o procesos diferentes, será de interés pedagógico conocer en profundidad las particularidades de tales procesos. En especial, qué tipo de respuestas emocionales produce en los participantes un tipo u otro de práctica, lo que nos permitirá orientar las diferentes propuestas prácticas en función de las finalidades educativas pretendidas. (p. 114)

Los juegos pueden originar emociones positivas, negativas o ambiguas (Bisquerra, 2000). Primero es necesario conocer las características de cualquier juego y luego saber a qué familia corresponde, ya que si cada familia o dominio activa relaciones diferentes, los efectos van a ser desiguales a diferentes niveles, como por ejemplo en el terreno de la afectividad, aspecto que se estudia en este trabajo centrandó la atención de forma específica en los juegos de oposición. Por ello, en primer lugar se van a exponer las diferencias entre las distintas familias de juegos y después se

conocerán las posibles características del juego en base a los siete universales ludomotores.

Según Lagardera y Lavega (2004) cada juego tiene una lógica interna, lo que significa que impone un sistema de obligaciones y orienta a los jugadores a llevar a cabo un determinado tipo de relaciones exigidas por las reglas del juego. Atendiendo a la lógica interna se establece una clasificación sistemática de las situaciones motrices, entre las que se encuentran los juegos deportivos, combinando de forma binaria dos tipos de criterios: el criterio de interacción motriz entre los protagonistas y el criterio de relación con el espacio (Alonso, López de Sosoaga, Segado, & Argudo, 2010; Lagardera & Lavega, 2003; Navarro, 2002; Parlebas, 1999).

El docente para organizar el diseño curricular, la programación y las unidades didácticas, deberá considerar las diferentes clases de experiencias motrices, es decir, los dominios de acción motriz. Pues al considerar cada dominio, no importará tanto el tipo de juego, deporte o actividad que se plantee, ya que si pertenece a ese dominio generará probablemente un tipo de problema parecido.

En función de cómo sea la combinación del criterio de interacción motriz con los demás (con compañero, con adversario o sin compañero ni adversario) y del criterio de incertidumbre con el medio (con incertidumbre o sin incertidumbre), la lógica interna tendrá una predisposición particular en cada tipo. Esto significa que las prácticas que tengan la misma combinación, se caracterizarán por tener una lógica interna con estructura parecida, aunque en los jugadores provocarán conductas motrices diferentes, en función de la relación de las dimensiones. Es decir, cada jugador tendrá un comportamiento motor diferente y unipersonal (Parlebas, 2001), cargado de significado (cognitivo, emocional, relacional y orgánico) que podría estar determinado por el tipo de dominio. De manera que los juegos, deportes, actividades, etc. encasilladas en el mismo tipo de dominio, podrán generar problemas parecidos y posiblemente también conductas motrices parecidas.

Según Parlebas (2001):

Esta doble perspectiva que combina el punto de vista de la observación externa (comportamiento observable) y el del significado interno (la vivencia corporal: percepción, imagen mental, anticipación, emoción...) permite al concepto de conducta motriz desempeñar un papel crucial en la educación física. (p. 85)

La EF debería centrarse por tanto en la educación de las conductas motrices, ya que son determinantes en el desarrollo de la personalidad de los alumnos más jóvenes (Lavega, 2010). La elección pedagógica para decidir cómo hacerlo es fundamental, ya que dependerá de la lógica de las distintas situaciones motrices y su influencia en las conductas motrices de los jugadores (Parlebas, 2001).

Para analizar la “estructura subyacente” que contiene la lógica interna de cualquier juego se establecen los “siete universales ludomotores” que serían como las lentes de la praxiología motriz (Parlebas, 2001; Lagardera & Lavega, 2003). Estos universales son necesarios para conocer detalladamente todos los elementos de un juego, pues sólo con la lógica interna sería imposible analizarlo en profundidad. Conforme a los universales para conocer la lógica interna de un juego, habría que analizar los siguientes aspectos: la red de comunicación motriz, la red de interacción de marca, el sistema de puntuación, sistema de cambio de roles, sistema de cambio de subroles, el código gestémico y el código praxémico.

Dado que estos universales se explican en otros trabajos (e.g. Parlebas, 2001) y considerando que esta tesis centra la atención sobre la variable puntuación, a continuación se describe el universal referido a este apartado, el sistema de puntuación.

Atendiendo a la manera de concluir un juego, se identifican dos clases de situaciones con contabilidad que permite distinguir ganadores y perdedores y sin contabilidad o victoria, en las que la intervención de los jugadores no queda registrada en un marcador final (Tabla 5). Los juegos que disponen de un marcador final pueden seguir cuatro tipos distintos de puntuación: a) puntuación límite (como el voleibol, jugado hasta 25 puntos), b) tiempo límite (como el fútbol, que consta de dos tiempos de 45 minutos), c) puntuación y tiempo límite (como el judo), y d) criterio homogéneo de clasificación tras cumplimentar la tarea motriz planteada (como el lanzamiento de peso en atletismo que puntúa en función de la longitud alcanzada).

Tabla 5

*Tipos de sistema de puntuación*

SISTEMA DE PUNTUACIÓN					
TIPOS	+1/Con victoria			0/Sin victoria	
SUBTIPOS	Con puntuación límite	Con tiempo límite	Combinación de puntuación y tiempo límite	Criterio homogéneo	Sin final establecido
EJEMPLOS	Voleibol	Fútbol	Judo	Lanzamiento de peso	El escondite

A la hora de planificar, atendiendo a las consideraciones pedagógicas que plantean Lagardera y Lavega (2003), si el docente busca tener el máximo control de la duración de la sesión, debería optar por los juegos con un sistema de puntuación con tiempo límite, frente a las de puntuación límite por ejemplo. Además, los autores afirman que “los juegos en los que el resultado final no existe, en los que no hay ni vencedores ni vencidos, son muy apropiados para relativizar los éxitos ante los fracasos o viceversa” (p. 171). ¿Generarán las mismas emociones los juegos con límite de puntuación que los juegos con límite de tiempo? ¿La existencia de marcador puede condicionar el tipo de emoción a experimentar? ¿Se puede demostrar que el hecho de ganar o perder influye en la vivencia emocional?

Según Parlebas (2009) cuando la competición está presente continuamente en los juegos o situaciones planteadas, es normal que se genere frustración y malestar en los participantes. Por ello, diferencia dos tipos de competición: la excluyente y la compartida.

La competición excluyente se caracteriza por el duelo. Se gana o se pierde y ese resultado contable marca la superioridad o la inferioridad en el juego. Esta situación puede darse tanto en las situaciones sociomotrices de oposición (tenis, lucha, tenis de mesa, etc.) como en las sociomotrices de cooperación-oposición (fútbol, voleibol, la bandera, etc.). Ambos jugadores o ambos equipos están en igualdad de oportunidades para conseguir la victoria, pero sólo se proclamará un vencedor y excluye del juego a la persona o equipo más débil (perdedor). Según Parlebas (2009) “el deporte es una máquina de fabricar perdedores, de producir frustrados potenciales” (p. 90).

Sin embargo la competición compartida se caracteriza por los cambios de alianzas constantes. No existe una contabilidad que marque la superioridad o la



inferioridad. Los juegos con roles permutantes o convergentes son claros ejemplos de este tipo de competición. Como el juego de “la cadena”, ya que no se proclama finalmente un ganador y un perdedor, sino que puedes pasar de perdedor (ser pillado) a ganador (pillar). Según Parlebas (2009) “se desdramatiza el fracaso ya que es sustituido rápidamente por el éxito que le sigue y él mismo que no podrá causar demasiado narcisismo ya que también desaparece rápidamente en el remolino de las interacciones” (p. 91). No se proclama un ganador y un perdedor, facilitando así la vivencia de las distintas dimensiones de la emoción relacional. De hecho el autor afirma que a través de este tipo de competición en los juegos de oposición y de cooperación se favorece el bienestar relacional.

Partiendo del ejemplo y desde el punto de vista pedagógico, el tipo de relación y el tipo de cambio de rol podrían condicionar considerablemente el desarrollo de la conducta humana. Lagardera y Lavega (2003) señalan como consideración pedagógica que los juegos con varios roles son más enriquecedores para los jugadores que aquellos con roles fijos, ya que ofrecen más posibilidad de aprendizajes y experiencias para el desarrollo de la persona. ¿Podrían sentir entonces más ansiedad cuando juegan con roles generales que implican cambios que cuando lo hacen con roles fijos?

Por tanto la PCM desde la EF debe tenerse muy presente en función de la situación motriz y de su lógica interna (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001). Desde la EF se podría analizar cómo piensa un jugador, cómo actúa, cómo se relaciona y cómo se siente y seguramente se podría educar para influir en todo ello en función de los subroles sociomotores que desempeñan.

Como apuntan Lagardera y Lavega (2003) dichos comportamientos forman parte de las conductas motrices y son la clave para poder interpretarlas. Ello se debe a que este tipo de comunicación indirecta puede dar pistas de los subroles sociomotores que se van a dar de forma inmediata y pondrá en juego la anticipación motriz.

En la Tabla 6, se analiza un juego motor en base a los siete universales, señalando las características más significativas.

En el juego de “polis y cacos” se establecerán dos grupos. Un grupo tendrá el rol de policías y el otro de cacos. Los policías llevarán peto y deberán pillar a todos los cacos para llevarlos a la zona establecida como la cárcel. Los cacos libres podrán salvar a los cacos pillados si consiguen acercarse a la cárcel y chocar las manos antes de que

algún policía les pille. Una vez atrapados todos los ladrones, se realizarán las permutas de equipo, los ladrones pasarán a ser policías y viceversa.

Tabla 6

*Análisis de la lógica interna y los 7 universales del juego “polis y cacos”*

ELEMENTOS ESTRUCTURALES		ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA Y LOS 7 UNIVERSALES	
		POLIS Y CACOS	EXPLICACIÓN
RED DE COMUN. MOTRIZ	SITUACIÓN	Contracomunicación motriz	Los policías tienen que conseguir pillar a los ladrones para llevarlos a la zona delimitada como cárcel. A su vez los ladrones evitarán ser pillados por los policías y podrán salvar a los ladrones de la cárcel chocando sus manos.
	TIPO DE RED	Exclusiva y estable	Durante toda la partida, los jugadores saben quiénes son los policías y quiénes son los cacos.
	RED DE INTERACCIÓN DE MARCA	Mixta	Los jugadores pueden obtener éxito en el juego tanto si se oponen como si cooperan. En el caso de los cacos deben oponerse a los policías para no ser pillados pero también pueden colaborar con sus compañeros de la cárcel salvándoles.
	SISTEMA DE PUNTUACIÓN	0/Sin victoria	Este juego no tiene un final establecido. No se tienen en cuenta las veces que pillan a los ladrones o las veces que salvan a los ladrones.
RED DE CAMBIOS DE ROLES SOCIO-MOTORES	RED DE ROL	Cambio de rol local	Este juego tiene tres roles claros: policías, ladrones y prisioneros. Los ladrones a su vez tienen la posibilidad de cambiar de rol de ladrones a prisioneros. El cambio de un rol a otro no implica cambiar las relaciones motrices que se dan durante el juego, pues tienen lugar en el mismo equipo.
	RED DE CAMBIOS DE SUBROLES SOCIOMOTORES	Unidad básica de comportamiento estratégico	Policía: En alerta, corredor, capturador, portador del ladrón a la cárcel. Ladrón: En alerta, corredor, fintador, liberador de un prisionero. Prisionero: En espera, en alerta, cambio a ladrón.
	RELACIÓN JUGADORES	De oposición y cooperación a través de un contacto	Con sólo tocar el cuerpo del jugador se considerará pillado o salvado en función del rol desempeñado.
	RELACIÓN ESPACIO	Espacio humano y móvil como objetivo a alcanzar	Se trata de un juego sociomotor donde los policías tienen por objeto atrapar a los ladrones y los ladrones salvar a sus compañeros.
	RELACIÓN TIEMPO	Sin contabilización	El juego se basa en secuencias de cambios de roles entre ambos equipos. (policías-cacos a cacos-policías).
	RELACIÓN OBJETOS	No hay	Durante el desarrollo del juego no se manipula ningún móvil.

ELEMENTOS ESTRUCTURALES	ANÁLISIS DE LA LÓGICA INTERNA Y LOS 7 UNIVERSALES	
	POLIS Y CACOS	EXPLICACIÓN
CÓDIGO GESTÉMICO	Unidad básica de comunicación	Los policías utilizarán los gestos para pedir ayuda en la captura de un ladrón (levantando la mano, pidiendo que se acerque) o por ejemplo para señalar el lugar por donde quieren que dispersen o muevan para cubrir bien la zona de la cárcel y evitar que los ladrones salven a los compañeros.
CÓDIGO PRAXÉMICO	Unidad básica de comportamiento personal (conducta motriz)	Si dos ladrones pretenden salvar a los compañeros, ambos lo harán atendiendo a sus conductas motrices. Por ejemplo el ladrón A, puede mover una pierna como si quisiera iniciar la carrera para chocar la mano del encarcelado, intentando distraer a los policías. Sin embargo, el ladrón B puede precipitarse y abalanzarse sobre los policías para intentar tocar a los encarcelados, sin intentar distraer previamente.

Cada tipo de juego puede originar diversas experiencias emocionales (Lavega, Filella et al., 2011). El hecho de que cada juego pueda situarse en un dominio de acción motriz hace que resulte interesante estudiar y analizar las relaciones existentes entre la naturaleza del juego (tal y como se especifica en el Decreto 198/2014) y el tipo de emoción y/o intensidad emocional suscitada. De manera que sería un primer paso para conocer si a través de los juegos se puede llevar a cabo una educación emocional o desarrollar la IE y también si en función de las emociones que se pretendan conocer, desarrollar o regular, es imperioso seleccionar y utilizar un tipo de situación motriz u otra que desencadenen roles y subroles sociomotores concretos. Es preponderante estudiar todo esto y hacerlo en base a la PCM porque es la salud, el bienestar, la felicidad, etc. de los alumnos lo que está en juego.

Está presente entonces la necesidad de analizar las conductas motrices que permitan conocer al educador cómo actúa, cómo piensa, cómo se relaciona, cómo se siente un jugador, para a partir de ahí fomentar su desarrollo integral. En EF las diferentes situaciones motrices generan distintas conductas motrices. Según Lagardera y Lavega (2003), los juegos psicomotores generan conductas motrices relacionadas con la constancia, esfuerzo, sacrificio, etc.; los juegos de colaboración desencadenan conductas motrices de pacto, toma de iniciativa, de respeto a las decisiones de los demás, etc.; y los juegos de oposición o colaboración-oposición provocan conductas motrices en relación a la competición, la resolución de problemas, el desafío, etc. Cada situación genera en el jugador emociones, pensamientos, acciones motrices y relaciones

distintas que le hacen trabajar y actuar en tiempo real para resolver la situación. “La actividad del juego asegura a los animales jóvenes una mayor destreza para perseguir a sus presas o para escapar de sus enemigos” (Martínez, 2008, p. 13), es decir, los prepara para la vida adulta, hecho que también se puede extrapolar al ser humano.

Para contribuir al desarrollo emocional desde la EF, todas las actividades, juegos, tareas, etc., deberían estar encaminadas no sólo a la consecución de los objetivos específicos de la materia, sino también al crecimiento emocional del alumnado, repercutiendo de forma positiva en sus emociones y éstas a su vez en otros aspectos como la salud personal. En este sentido Lagardera y Lavega (2003) manifiestan que:

Toda persona, concebida como un sistema inteligente, se comporta de un modo distinto en cada juego, ofreciendo conductas motrices singulares. Cualquier conducta motriz informa de la intervención estrictamente física o motriz pero también de la vivencia personal que le acompaña (alegría, temores, percepciones...), en definitiva, es un fiel reflejo de la manera de estar y de sentir la vida de la persona que actúa. (p. 199)

### **3.4. Dominios de acción motriz y vivencia emocional**

En relación al criterio de interacción motriz entre los protagonistas, se puede apuntar que origina 4 grupos de prácticas motrices: las psicomotrices (hacen referencia a un entorno material donde la persona se encuentra sola actuando ante el espacio, el tiempo, utilizando o no objetos) y las sociomotrices de oposición, de colaboración y de colaboración-oposición (suponen situar a la persona en un entorno social donde todo está mediatizado, filtrado por la interacción motriz con las otras personas).

- a) Situaciones motrices individuales o psicomotrices: el jugador actúa solo con un objetivo claro sin que exista interacción motriz con otros jugadores. No hay ningún jugador que se oponga en el juego o que colabore con él. Un buen ejemplo sería cuando un alumno intenta dar el mayor número de saltos a comba.
- b) Situaciones motrices de oposición: el jugador se opone a otro jugador. Ambos persiguen objetivos motrices diferentes. Hay interacción motriz al menos contra un oponente. A su vez la oposición puede ser corporal o con material. El ejemplo más claro que puede ayudar a entender este tipo de situación sería el juego “la vuelta a la tortilla”. En él uno de los jugadores se tumba en el

suelo, manteniendo una postura rígida, en tensión, con las piernas juntas y las manos pegadas al cuerpo. El otro jugador se coloca a un lado de pie o de rodillas. El juego consiste en que el jugador que se encuentra al lado tiene que conseguir darle la vuelta al compañero que hay tumbado en el suelo y éste a su vez impedir que se la dé manteniendo la tensión corporal.

- c) Situaciones motrices de cooperación: el jugador colabora con al menos otro jugador para alcanzar un objetivo común. Siempre habrá interacción con al menos un compañero en busca del mismo objetivo y nunca habrá jugadores que se opongan a ello. En este caso cuando un grupo de 6 jugadores colaboran para conseguir realizar la torre humana más alta, lo hacen a través de una situación motriz de cooperación.
- d) Situaciones motrices de cooperación-oposición: el jugador colabora con al menos un compañero para conseguir un objetivo común, pero a su vez se enfrentan al menos a una persona que persigue un objetivo opuesto. El juego de “el gusano y la avispa” facilita el entendimiento de este tipo de situaciones. En él, 5 ó 6 alumnos se colocan en fila india cogidos por la cintura (gusano) y otro alumno (avispa) se coloca justo enfrente de la fila formada por sus oponentes. Los objetivos del juego son que la avispa consiga tocar la cola del gusano (el último de la fila) y a su vez que el gusano trate de evitar que la avispa consiga tocar su cola.

Paralelamente, Mateu (2010) y Larráz (2009) mantienen que también hay un subconjunto de prácticas, las de expresión, que tienen un tipo de práctica más poética, en la que se busca la transmisión de mensajes simbólicos. Por ello tendría sentido hablar de las situaciones motrices de carácter artísticoexpresivo.

Con respecto al criterio de relación con el espacio atiende a si genera algún tipo de imprevisto o información que deba interpretarse o descifrarse, diferenciando entre medio estable y medio inestable.

- a) Situaciones en un medio estable: prácticas en las que los jugadores no tienen por qué preocuparse de las relaciones con la incertidumbre del entorno, al realizarse en espacios que no varían, como por ejemplo el voleibol, el mate, el floorball, etc.

- b) Situaciones en un medio inestable: en las que los jugadores tienen que prestar atención al espacio de la práctica y en función de éste, adaptar sus acciones motrices, como por ejemplo la vela, la escalada, la natación en aguas abiertas, etc.

La aplicación de ambos criterios permite identificar los diferentes dominios de acción motriz o clases de experiencias motrices (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 1999). Ello debe ser considerado de gran importancia ya que cada dominio de acción motriz genera diferentes tipos de relaciones y por lo tanto diferentes tipos de procesos y tomas de decisión entre sus jugadores, provocando efectos sobre la dimensión emocional. Además, desde un punto de vista más pragmático si se quiere llevar a cabo la aplicación de cada una de estas familias de prácticas al terreno educativo, se deberían agrupar todos los dominios o experiencias asociadas al medio inestable en una única categoría (Larraz, 2009).

Comprender en profundidad desde la teoría de la acción motriz las diferencias entre tarea o situación motriz es muy importante. Cuando se habla de tarea motriz, sólo se refiere a la práctica como tal con unas reglas y una manera de funcionar pero cuando se habla de situación motriz se está considerando la práctica asociada a los protagonistas, a los participantes. Desde esta última perspectiva cualquier juego, deporte, ejercicio, etc. que nos podamos imaginar de naturaleza motriz tiene la misma consideración o importancia desde un punto de vista educativo, ya que ofrece diferentes opciones, recursos, oportunidades, de activar distintos tipos de experiencias motrices asociadas a esas grandes familias de prácticas como serían los dominios.

#### **3.4.1. Juegos psicomotores. Las emociones asociadas a un entorno material**

Este tipo de juegos se caracterizan por la dominancia propioceptiva del participante e implica un control y conciencia corporal para alcanzar la precisión en la respuesta (Lagardera & Lavega, 2003). Además dichos juegos implican la imitación de estereotipos motores en la ejecución, por lo que se suelen activar las respuestas automatizadas. Según Serna (2014):

Los participantes de los juegos psicomotores (en un medio estable) no generan incertidumbre en sus intervenciones ya que no pueden interactuar con los otros protagonistas y la lógica interna de este dominio les lleva a reproducir automatismos motores (algoritmos motores). (p. 32)

Sin embargo, cuando se realizan juegos psicomotores en un medio inestable, los participantes deben llevar a cabo una regulación propioceptiva en relación a las decisiones tomadas según los cambios producidos en el medio (Parlebas, 2001). Un ejemplo de ello sería la práctica de windsurf, donde el sujeto tiene que hacer una interpretación de los estímulos del medio desprovisto de intención, es decir se solicita la inteligencia psicomotriz.

En los juegos psicomotores se van a activar de forma unitaria las dimensiones de las conductas motrices de los jugadores (biológica, cognitiva, emocional y relacional). De manera que se pondrá en juego la totalidad de la persona dando significado a cada respuesta motriz. Pero en este caso las acciones motrices, las interpretaciones, las decisiones generadas, van a depender de su propia vivencia con el espacio, tiempo y materiales de juego y la personalidad. Ello significa que las vivencias emocionales van a depender de las percepciones externas e internas del jugador con el medio, pues ni compañeros ni adversarios podrán influir en las vivencias emocionales (Lavega, 2010). Además, la lógica interna de los juegos psicomotrices en un medio estable:

Lleva a la persona a conocer con detalle sus limitaciones corporales, sus defectos y sus virtudes y a ser conscientes y regular sus emociones en las situaciones que requieren la concentración de cada uno de los grupos musculares y articulaciones del cuerpo. (p. 8)

Parlebas (2001) mantiene que también los espectadores podrían influir en la conducta motriz del jugador por medio de las emociones.

Por otro lado, plantea que los juegos psicomotores en un medio inestable, suponen una adaptación o ajuste continuo de las intenciones y acciones motrices del participante, lo que conlleva gran implicación emocional al intentar controlar el riesgo que le aporta el medio natural. Además, en base a Lagardera y Lavega (2003), las situaciones psicomotrices suelen ser de competición, puesto que los jugadores tienden a comparar sus resultados o tratan de superar las marcas conseguidas.

#### **3.4.2. Juegos sociomotores. Las emociones asociadas a un entorno social**

Los juegos sociomotores se caracterizan por la necesidad de que los jugadores interpreten la conducta motriz de los otros jugadores. Además dicha interpretación es fundamental para resolver cada situación motriz (Lagardera & Lavega, 2003). Estos autores afirman que los participantes deben descodificar las conductas motrices de los compañeros y adversarios pero a la vez deben codificar las suyas para que sean

entendidas por sus compañeros y sean confundidas por los adversarios, de manera que se caracterizan por la anticipación y por la estrategia motriz, es decir se solicita la inteligencia sociomotriz (Parlebas, 2001).

Según Lavega (2010), “no hay ningún juego deportivo aséptico, sino que cualquier situación de juego desencadena procesos activos asociados a la expresión de las distintas clases de emociones (positivas, negativas o ambiguas)” (p. 9). A diferencia de los juegos psicomotrices, en los juegos sociomotores la vivencia emocional estará determinada por el carácter social del juego, pues variará en función de la comunicación motriz que se dé en el juego. “En estos juegos sociomotores la afectividad está asociada a saber leer y reaccionar ante emociones, imprevistos y riesgos que generan los demás participantes” (p. 9). Aunque esté asociada a las conductas motrices de los adversarios y/o compañeros, también estará asociada a las percepciones internas y externas del propio jugador como en los juegos psicomotrices.

En relación a las pretensiones de este trabajo, los juegos de oposición formarían parte de los juegos sociomotores y por tanto, las vivencias emocionales de los jugadores dependerán de las relaciones motrices, las conductas motrices que se desencadenen al oponerse a un rival. En este caso todo lo que envuelve el entorno social podrá determinar la conducta motriz a través de las emociones (Parlebas, 2001).

### **3.4.3. Juegos en un medio inestable. Las emociones asociadas a un entorno natural**

Teniendo en cuenta que a través de la conducta motriz se puede analizar cómo se siente el alumno, puede resultar interesante conocer qué juegos o dominios de acción motriz suscitan emociones positivas en mayor grado. Por ello, sería interesante intervenir con juegos psicomotores, juegos de cooperación, juegos de oposición y juegos de cooperación-oposición y conocer si los jugadores tienen diferentes vivencias en función de la naturaleza del juego, es decir prestando atención a la lógica interna del mismo. Por tanto, si según las características de los distintos tipos de juegos, se activan diferentes procesos, es probable que los efectos que se desencadenen a diferentes niveles como puede ser en el terreno emocional, sean desiguales.

También es preciso indicar que un alumno no va a aprender si no quiere aprender. Es por ello, que en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe haber



motivación, con el fin de que se susciten emociones positivas y éstas a su vez involucren al alumno en el proceso (García, 2012). Este mismo autor mantiene que:

En el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. Todo esto nos conduce a señalar que si se gana el corazón del alumno o de la alumna, el aprendizaje está prácticamente asegurado. (p. 19)

Es por ello que García (2012) afirma que todo docente llena de emociones y sentimientos el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que su control y manejo serán imperiosos. En función de éstas y en función de la percepción por parte del alumnado, se podrá facilitar o dificultar el aprendizaje. Ante esta idea Campos (2010) aporta que para facilitar el aprendizaje, tanto un clima favorable en el aula como un docente que domine las manifestaciones de sus emociones, son elementos sustanciales. De hecho todo lo experimentado, vivido y sentido por el alumno en el ámbito escolar, tendrá un transferencia en otros ámbitos distintos (Martínez-Otero, 2007).

A menudo los alumnos presentan grandes lagunas en el dominio de las manifestaciones de sus emociones (Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Trinidad & Johnson, 2002) y esas lagunas, tal como describe Miñaca, Hervás y Laprida (2013) suponen obstáculos en el bienestar personal y social así como en el rendimiento académico o en la expresión de conductas disruptivas. Pena y Repetto (2008) demuestran que los alumnos que son capaces de dominar las conductas derivadas de sus emociones, o lo que es lo mismo, los alumnos que son emocionalmente inteligentes, mejoran el rendimiento académico, previenen las conductas disruptivas, el estrés y la ansiedad, entre otras. El objetivo que se traduce desde la educación emocional es que todos los sujetos que conforman el ámbito educativo desarrollen la IE para resolver problemas con éxito y asertividad (Fernández-Berrocal & Ruíz-Aranda, 2008). Es decir, hay que trabajarlo durante todo el proceso educativo con las adaptaciones oportunas a nivel académico y personal y con todos los miembros que intervienen en el proceso: profesores, alumnos, familiares, etc. (Miñaca et al., 2013).

Como apunta Parlebas (2001) la EF implica la educación de las conductas motrices del alumno. Además como señalan Lavega, Filella et al. (2011) durante el transcurso de un juego (independientemente del dominio) cualquier conducta motriz muestra la participación física del alumno pero también las vivencias personales que experimenta como jugador (felicidad, miedo, tristeza, etc.).

La vivencia emocional debería asociarse a una lógica objetiva-estructural propia del juego y a una lógica subjetiva de la persona, de sus conductas motrices. Por tanto, existe la necesidad de considerar rasgos de la lógica interna asociados a las características del juego como el tipo de juego (oposición) o la presencia o no de competición y por otro lado rasgos asociados a las características del participante como sería el género o el historial deportivo.

### **3.5. Vivencia emocional en los juegos psicomotores y sociomotores**

Sáenz-López y De las Heras (2013) afirman que “la educación física aparece como una asignatura con enormes posibilidades de colaborar con el desarrollo de la IE” (p. 80). En este sentido, Lavega, Filella et al. (2011) manifiestan que el criterio de selección del dominio motor es la primera decisión que se debería tomar para conseguir fomentar emociones positivas.

Según Caballero, Alcaraz, Alonso y Yuste (2016) los juegos motores deportivos suscitan vivencias emocionales positivas indistintamente del tipo de dominio de acción motriz. En este sentido Alonso, Gea y Yuste (2013) mantienen que en los juegos sociomotores la vivencia emocional positiva es mayor que en los juegos psicomotores. En relación a los juegos sociomotores los autores afirman que los juegos cooperativos fomentan en mayor medida la experiencia de emociones positivas, seguidos de los juegos de cooperación-oposición y éstos a su vez de los juegos de oposición. Sin embargo, los resultados de Lavega, March et al. (2013) determinan que independientemente del tipo de dominio de acción motriz las emociones positivas fueron valoradas con puntuaciones más altas, las ambiguas con puntuaciones intermedias y las negativas con puntuaciones bajas.

En relación a las prácticas sociomotrices, según estudios revisados, los juegos de cooperación fomentan ambientes positivos y bienestar (Lavega, Filella et al., 2013; Lavega, Lagardera, March, Rovira, & Araújo, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu, & Rovira, 2014), mientras que los juegos con presencia de adversarios aumentan la intensidad de emociones negativas (Duran et al., 2014). Lavega, Lagardera et al. (2014) concretan y revelan que los juegos tradicionales y las prácticas expresivas de cooperación son imprescindibles en los programas que favorecen el bienestar

socioemocional del alumnado. Además, observan una tendencia significativa entre las situaciones motrices de cooperación y la vivencia emocional positiva.

Gelpi et al. (2014), al estudiar las vivencias emocionales a través de las prácticas motrices de expresión, observan que las situaciones motrices de cooperación suscitan mayor bienestar en los jugadores, pues éstos puntúan con valores más altos las emociones positivas y con valores más bajos las emociones negativas. Datos similares obtienen Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al. (2014) en la realización de prácticas motrices expresivas de cooperación, ya que los participantes experimentan más emociones positivas, fomentando ambientes positivos y mejorando la convivencia escolar. Estos datos también pueden ser contrastados con los obtenidos por Lavega, Lagardera et al. (2014), quienes corroboran la relevancia de los juegos de cooperación en el fomento del bienestar social y emocional.

Por otro lado, atendiendo a Caballero et al. (2016, p. 132) “la aplicación didáctica de los juegos motores de cooperación-oposición genera más intensidad emocional positiva que negativa”, al igual que ocurre con los juegos de oposición donde los participantes experimentan más intensamente las emociones positivas (Alonso, Lavega et al., 2013).

En relación a las prácticas psicomotrices, Lavega (2013) afirma que los juegos tradicionales psicomotores al igual que el resto de dominios de acción motriz favorecen la vivencia de emociones positivas. Con respecto a las prácticas motrices introyectivas, diversos estudios destacan la idoneidad de las mismas para el desarrollo emocional desde la PCM. Así pues, en el estudio de Rovira, López, Lavega et al. (2014) sobre la influencia de las prácticas *mindfulness* (meditación), los participantes valoran con más intensidad las emociones positivas, con intensidad intermedia las emociones ambiguas y con intensidad baja las emociones negativas. Datos similares se obtienen en el trabajo de Rovira, López, Lagardera, Lavega y March (2014) donde se confirma la efectividad y validez de las prácticas motrices introyectivas cooperativas sobre las emociones positivas y el estado de ánimo. En palabras de Rovira (2010):

Las prácticas motrices introyectivas, las prácticas motrices de autoconocimiento, son una pieza fundamental en el legado de la educación física, lo que justifica su inclusión en los programas educativos, porque más allá del uso abusivo de la razón, los procesos vivenciales, prácticos, motrices constituyen una valiosa vía de enseñanza y de aprendizaje. (p. 18)

### **3.6. Vivencia emocional y competición**

Según Alonso, Gea et al. (2013) en los cuatro dominios de acción motriz se puede jugar con competición y/o sin competición. En los juegos con competición existe un marcador final y se proclaman vencedores y perdedores, mientras que en los juegos sin competición no existe marcador final y por tanto no se proclaman ni vencedores ni perdedores.

Sin la determinación del tipo de dominio, en el estudio de Duran et al. (2014) observan que los juegos deportivos con competición generan emociones más intensas en los participantes que los juegos deportivos con ausencia de competición.

Atendiendo a los juegos sin competición, entendidos como prácticas que no están asociadas a ganar a los demás y su relación con las experiencias emocionales, Lavega, Rodríguez et al., (2011) mantienen que los alumnos sienten con menor intensidad las emociones negativas y ambiguas. En este sentido Lavega, Filella et al. (2011) y Lavega, Rodríguez et al. (2011) afirman que los juegos cooperativos no competitivos resultan ser los más indicados para fomentar emociones positivas intensas en los alumnos. Además se manifiestan con máxima intensidad (Lavega, 2010). Resultados similares extraen Lavega, Alonso et al. (2014) al analizar la influencia de las emociones en los juegos tradicionales con ausencia de competición y observar que son valorados con intensidades emocionales negativas bajas.

En relación a los juegos con presencia de competición, Lavega, Filella et al. (2011) recomiendan la reducción de los mismos con el fin de reducir también el sentimiento de emociones negativas en el alumnado. Estos resultados se pueden contrastar con los de Lavega, Rodríguez et al. (2011) al afirmar que los ganadores valoran más las emociones positivas y los perdedores las negativas. Según Duran et al. (2014) la presencia de competición en los juegos sociomotores no origina diferencias significativas en la vivencia de emociones positivas, pero sí en las emociones negativas al aumentar su intensidad. Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014) apuntan que en los juegos tradicionales de cooperación con competición, los jugadores experimentan emociones intensas independientemente de si consiguen la victoria o no. Además la lógica interna de los juegos planteados, desencadena conductas motrices asociadas al diálogo, empatía, relaciones positivas, etc. En esta misma línea Lavega, Alonso et al. (2014) al analizar la influencia de las emociones en los juegos tradicionales competitivos, los ganadores señalan con mayor puntuación las emociones

positivas y los perdedores las emociones negativas. Sin embargo, no parece darse por igual en los cuatro dominios de acción motriz ya que como apuntan Alonso, Gea et al. (2013) en los juegos psicomotrices y de cooperación con competición la intensidad emocional aumenta pero sobre todo en las emociones positivas. Lavega (2010) afirma que las emociones negativas se manifiestan básicamente en los juegos con competición y suelen vivenciarse por los jugadores perdedores, además presentan la máxima intensidad en los juegos de oposición y en los juegos de cooperación-oposición (Jaqueira et al., 2014; Lavega, Filella et al., 2011). Según Caballero et al. (2016) en los juegos de cooperación-oposición el resultado determina la intensidad emocional, pues los ganadores experimentan una intensidad positiva mayor que los perdedores y los perdedores experimentan una intensidad negativa mayor que los ganadores. Por este motivo consideran que “el hecho de que el factor victoria determine la vivencia emocional, manifiesta la necesidad de estudiar en profundidad sobre este aspecto, a fin de determinar las prácticas pedagógicas más oportunas” (p. 132).

En el caso de los juegos con competición y sin competición, Etxebeste, Del Barrio, Urdangarín, Usabiaga y Oiarbide (2014) concluyen su estudio indicando que la vivencia emocional de los jugadores es atribuida al universal de red de cambios de roles o bien, al universal de red de sistema de puntuación. Los jugadores cuando compiten, independientemente de que ganen o pierdan, explican que sus experiencias emocionales se deben al resultado obtenido (alegría: “con la consecución de puntos y victoria” p. 44). Sin embargo, los jugadores cuando no compiten señalan que sus experiencias emocionales se deben a los cambios de roles que han realizado durante el desarrollo del juego (alegría: “porque me he liberado pronto de la cárcel”).

La vivencia emocional no sólo va a depender del dominio de acción, de la ausencia o presencia de competición, sino también del perfil de los jugadores. Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera, Costes y Serna (2014) observan que al plantear juegos de oposición a alumnos con nivel socio-económico y cultural bajo, se originan conductas motrices diferentes cuando compiten y cuando no compiten. Los datos relevan la presencia de conflictos en torno al 80% cuando no existe competición, frente al 20% de conflictos cuando existe competición. Los autores añaden que este hecho se debe a que la realidad social de los alumnos inmersos en esta situación es de oposición donde se diferencian los ganadores de los perdedores.

### **3.7. Vivencia emocional y perspectiva de género**

La EF moderna debería orientar la PCM hacia la igualdad de oportunidades para ambos géneros. Cada experiencia motriz tiene un significado particular para cada uno de los estudiantes, de modo que según la variable género, es probable que la manera de vivir emocionalmente cada situación motriz sea distinta en chicos y chicas.

En base a la perspectiva de género, entendida como “la construcción social y cultural de las diferencias entre los sexos” (Sierra, 1996, p. 8) es preciso partir de una concepción socio-cultural. Así “las emociones son actuaciones culturales aprendidas y realizadas en las ocasiones oportunas” (Rebollo, Hornillo, & García, 2006, p. 4). Diversos estudios manifiestan estas diferencias emocionales en ambos géneros; al género femenino se le ha asociado a la inestabilidad emocional, la delicadeza, la cooperación, etc., mientras que al género masculino se le ha asociado al control emocional, la competitividad, la agresividad, etc. (Alonso & Yuste, 2014). Considerando a estos autores, dichas asociaciones pueden deberse a los roles y a los estereotipos de género que se han ocasionado por los cambios sociales, o bien, debido a la socialización lúdica que ha experimentado cada género desde su infancia (Jaqueira et al., 2014).

Según Vázquez y Álvarez (1990), en diferentes momentos históricos de la sociedad se han clasificado a ambos géneros en función de su capacidad orgánica para resolver las situaciones motrices, relacionando al género masculino con la potencia, fuerza o velocidad y por otro lado al género femenino con la flexibilidad, coordinación o sentido del ritmo. En este sentido y centrando la atención en el área de EF, estudios consultados sobre los contenidos del currículo señalan que el contenido de expresión corporal ha estado tradicionalmente más asociado al género femenino (Blández, Fernández, & Sierra, 2007; González, 2005). Siguiendo la misma línea, otros estudios muestran que el género femenino tiene más motivación hacia la práctica de actividades cooperativas, mientras que el género masculino tiene más motivación hacia la práctica de actividades de rendimiento (Moreno & Vera, 2008; Rich, 1999). Según Sáenz-López, Sicilia y Manzano (2010) los motivos de esta realidad pueden ser por preferencias en las relaciones afectivas o bien, porque nunca se ha aceptado socialmente la participación de la mujer en el mundo de la competición deportiva.

Existen estudios que corroboran que la actividad cerebral es diferente en función del sexo (Jaušovec & Jaušovec, 2005) y otros que ratifican que unas zonas del cerebro

en concreto están destinadas al procesamiento emocional y que éstas pueden ser más grandes en las mujeres que en los hombres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, & Gur, 2002). A pesar de estas diferencias la función de los educadores puede ser clave en el proceso de socialización emocional de chicas y chicos considerando los patrones sociales y los roles que participan en ese proceso (Brackett & Salovey, 2006).

En el estudio de Lavega, Magno y Silva (2013) se confirma la existencia de una cultura femenina relacionada con las prácticas motrices de cooperación. Según los autores, ello implica la necesidad de un proceso de equidad social que permita orientar la EF hacia la búsqueda de la equidad, dando las mismas oportunidades tanto al género femenino como al género masculino a diferentes niveles, como sería la afectividad o vivencia emocional y los estados de ánimo. Por ello resulta imprescindible conocer qué les pasa a ellas y qué les pasa a ellos (motivaciones, preocupaciones, desarrollo evolutivo, etc.) para unificar y armonizar las mismas oportunidades para ambos géneros. Suberviola (In Press) también considera que los docentes deben ser los primeros conocedores de los procesos que intervienen en la disparidad socio-emocional de alumnos y alumnas, ya que ello les permitirá realizar una buena orientación de las sesiones de EF hacia la equidad y la igualdad. Cuando el docente es consciente de ello, puede programar y planificar para evitar la cultura femenina y la cultura masculina, evitar las distinciones emocionales. Esto no significa que el docente eduque de forma distinta a chicos y chicas en afectividad y estados de ánimo, sino que se basará en la enseñanza personalizada y compensatoria que cubra las carencias del sistema educativo y de la cultura social en el ámbito emocional. Por ejemplo en chicos se debería trabajar más la expresión emocional, por sus carencias percibidas en otros estudios.

Por otra parte, los futuros formadores deberían tener en cuenta no sólo la equidad en la EF sino también la estrategia didáctica a emplear para saber cómo agrupar a los alumnos en los juegos deportivos. Es decir, no deberían pasar por alto la coeducación, ya que interesa saber hasta qué punto se deben agrupar de forma segregada o mixta. Según Lavega (2011) la coeducación debe ser contemplada por los docentes en las sesiones de EF, por ejemplo evitando la competición discriminativa. Este autor propone prácticas cooperativas o juegos de contacto corporal que permitan potenciar las relaciones sociales entre chicos y chicas.

Según Suberviola (In Press), son muy pocos los docentes que integran la coeducación-emocional en sus clases:

Los docentes deben ser conscientes de las situaciones y actitudes que están impregnando las prácticas sociales, familiares y escolares. El género se construye en la cultura a través de normas, valores, costumbres, ritos y mitos. Es necesario desmontar los estereotipos emocionales injustos que encasillan a las personas según el sexo y, a partir del análisis y de la superación de estos arbitrarios e ilegítimos estereotipos, es imprescindible formular pretensiones coeducativo-emocionales asentadas en la racionalidad y en la justicia social. (p. 15)

Debido a la socialización actual, en el terreno de las emociones, las mujeres destacan en atención y en expresión emocional, mientras que los hombres lo hacen en su regulación (Bar-On, 2006). Jones, Eisenberg, Fabes y Mackinnon (2002) consideran que los padres educan a sus hijos en la resolución de conflictos mientras que no lo hacen así con sus hijas. Esto puede explicar que los hombres destaquen en regulación emocional. Otros estudios explican el hecho de que las mujeres sobresalgan en atención y en expresión emocional. Como mantiene Sánchez (2007), los padres y madres utilizan discursos con mucha más carga emocional con las niñas que con los niños. Scharfe (2000) también aporta información relevante, pues en su estudio observa que las madres son más expresivas con sus hijas que con sus hijos.

Sin embargo, hay otros estudios que demuestran que las mujeres también destacan a la hora de regular las emociones (Cole, 1986; Saarni, 1984). En este caso, hay que puntualizar un detalle de gran importancia, pues según los resultados obtenidos en el estudio de Cole (1986), las mujeres regulan más sus emociones cuando se encuentran en una situación dentro del entorno habitual o cercano, mientras que no las regulan en la misma medida y forma cuando se encuentran fuera del entorno cercano. Es decir, ante una situación incómoda por ejemplo, y frente a un grupo de personas, las mujeres son capaces de controlar sus emociones, mientras que ante la misma situación incómoda, sin estar frente a un grupo de personas, no son capaces. En este sentido, los hombres regulan de forma similar sus emociones dentro o fuera del entorno habitual o cercano. Estos resultados son extraídos de citas antiguas y aunque no se han encontrado, sería necesario contrastarlos con estudios más actualizados.

No sólo hay que hablar de género (patrones y roles) para entender las diferencias existentes en área emocional, también es vital tratar la identidad de género, es decir, los rasgos que identifican al estereotipo masculino y al estereotipo femenino (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, & Barberá, 2012). Recordemos que rasgo se define como la



tendencia a comportarse y a responder de la misma forma. Así pues, considerando a autores pioneros como Parsons y Bales (1995) y un poco más recientes como Stewart y McDermott (2004), los rasgos estereotípicamente femeninos conocidos como expresivos son la sociabilidad, la atención a las necesidades de los demás, la sensibilidad o la empatía. Por otro lado y en base a los mismos autores, los rasgos estereotípicamente masculinos, conocidos como instrumentales, son la independencia, la asertividad, la alta orientación a la tarea o la ambición. Esta adopción de los rasgos estereotipados no depende del sexo, sino de los patrones y roles sociales (Echebarria, 2010). De manera que resulta difícil influir en los rasgos estereotipados si no se producen cambios previamente a nivel socio-cultural. Twenge (1997, 2001) mantiene que los rasgos estereotipados femeninos están en plena transformación, ya que ha empezado a valorarse y a considerarse la labor, el papel y la contribución de la mujer a la sociedad. Esta evolución hace que no existan diferencias tan significativas entre los rasgos estereotipados masculinos. Aunque no se puede afirmar lo mismo si se trata el tema a la inversa, pues los rasgos masculinos no han evolucionado hacia la expresividad y siguen estancados en su instrumentalidad.

Todos estos resultados muestran la necesidad de la coeducación que permita mayor equidad entre la mujer y el hombre, pues como afirma Lomas (2004) los chicos también lloran. Altable (1997) habla de la coeducación sentimental, “aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentará, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género” (p. 65). Según el autor para que la coeducación sentimental o emocional tenga cabida en la escuela, es decir, para que estén presentes los principios de igualdad, respeto y cooperación entre género, es fundamental no sólo un cambio del currículo manifiesto sino también un cambio del currículo oculto. Los valores y normas inconscientes de conducta aprendidas por alumnos, alumnas, padres, madres, docentes, etc., seguirían influyendo si no se abarcan todos los elementos de los que depende la equidad. Por tanto, para conseguir la equidad y la coeducación emocional, sabiendo que la adquisición de competencias emocionales depende del género (Molero, Ortega, & Moreno, 2010), la personalización de la enseñanza debe ser entendida como uno de los elementos clave.

Se ha tratado la importancia de la emociones en la educación, en la EF, en la formación docente, pero ¿realmente existen diferencias en la vivencia emocional desde la perspectiva de género?

Los niños y niñas saben interpretar cómo se siente un compañero (bien o mal), lo que no significa que se preocupen por ello. Además, reconocen que dicen a otros cómo se sienten, sólo cuando están enfadados o se sienten mal (Calderón, González, Salazar, & Washburn, 2014).

Ortega, García, Rivera y Jiménez (2014) observan en su estudio realizado con universitarios que el sexo masculino percibe y expresa más las emociones negativas, mientras que el sexo femenino comprende mejor las emociones contradictorias al darse en una misma situación (como sentir felicidad y tristeza a la vez) y expresa tanto las emociones negativas como las positivas con mayor intensidad. Sánchez y Méndez (2011) también obtienen resultados parecidos, al percibir que las chicas destacan por su entendimiento emocional.

Por otro lado, Ortega, Duran, Arrieta, Rivera y García (2013) también encuentran diferencias significativas en la expresión de emociones según la variable género. Detectan que las mujeres expresan con más frecuencia el amor, mientras que los hombres la ira. Sánchez y Méndez (2011) obtienen resultados más intensos para la felicidad en mujeres que en hombres y afirman que las mujeres consideran en mayor medida que la felicidad debe ser expresada y compartida con los demás. Cova (2004) afirma que los hombres tienden a interiorizar las emociones, mientras que las mujeres tienden a exteriorizarlas. Jansz (2000) sugiere que este hecho puede deberse a la vivencia cultural que han experimentado los seres humanos a lo largo de la historia. El hombre siempre ha tenido que ocultar sus verdaderas emociones para aparentar siempre la fuerza y el control, mientras que la mujer podía expresar lo que verdaderamente sentía sin aparentar otra cosa diferente. En este sentido, Safdar et al. (2009) hallan que el género masculino cree que siempre debe manifestar emociones como la ira, desprecio, disgusto, etc., mientras que el género femenino cree que siempre debe manifestar la felicidad, tristeza, miedo, etc. Estos datos muestran los estereotipos sexuales que se vienen dando en función de la cultura. Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) afirman:

La mayor prontitud con que las niñas desarrollan las habilidades verbales las hace más diestras en la articulación de sus sentimientos y más expertas en el empleo de las

palabras, lo cual les permite disponer de un elenco de recursos verbales mucho más rico, que pueden sustituir a reacciones emociones tales como las peleas físicas. De este modo, las niñas disponen de más información sobre el mundo emocional y consecuentemente, hablan más sobre los aspectos emocionales y usan más términos emocionales que los niños. (p. 459).

Ortega et al. (2013) apuntan que con el paso del tiempo el hombre ha ido aprendiendo a mostrar sus verdaderas emociones y adquiriendo habilidades emocionales. Seguramente cada vez lo hagan más hasta que llegue el momento en el que no serán diferentes en la expresión emocional según la perspectiva de género. Schaffer (2000) también aporta sobre este tema que al sexo femenino con respecto al masculino, se le ha permitido estar en contacto con las emociones desde edades tempranas por lo que les ha sido más fácil desarrollar las habilidades emocionales. El entorno social y la escuela son agentes determinantes en ello. Si desde la infancia no se ponen medios, cuando llegan a la adolescencia las diferencias de género son seriamente considerables. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) observan que las adolescentes atienden más a sus emociones que los adolescentes, aunque a veces no saben exactamente la emoción que están sintiendo. Sin embargo son los chicos quienes regulan mejor sus estados emocionales negativos y tienen mejor salud mental. Según los autores estas diferencias sólo tienen explicación a nivel biológico, pues el efecto de la progesterona o el estrógeno pueden influir negativamente en las adolescentes, llegando a experimentar incluso más estados depresivos que los adolescentes. Entre otras causas se encuentra que unas áreas cerebrales destinadas al procesamiento de las emociones pueden ser más grandes en el género femenino que en el género masculino (Baron-Cohen, 2005).

En estudios como el de Sánchez et al. (2008) se evidencia que desde el nacimiento, niños y niñas no presentan diferencias en la expresividad emocional, sin embargo a lo largo del desarrollo se van manifestado diferencias que no sólo pueden ser entendidas por los procesos biológicos y/o fisiológicos, sino también por el proceso de la socialización y la instrucción emocional. Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003), no encuentran diferencias de género en intensidad emocional en niños de primaria, pero sí concluyen exponiendo que:

Con la edad, el control inhibitorio aumentaba en las niñas y disminuía en los niños, mientras que la conducta agresiva (evaluada por los progenitores) aumentaba en los

niños y disminuía en las niñas... los niños y niñas de 9 años mostraron una mejor comprensión de la ambivalencia emocional que los de 7... los niños y niñas mayores se mostraban -según su maestro o maestra- más agresivos con sus iguales y menos cooperativos con el profesorado. (p. 147)

Suberviola y Santiago (2011) mantienen que los docentes deberían tener en cuenta que el género femenino regula peor las emociones negativas y que el género masculino presenta dificultades a la hora de expresar sus emociones, para que la educación emocional tenga un carácter compensatorio. Ello no significa que aboguen por una educación diferente en función del género sino que se busque una educación personalizada, “se trataría más bien de dotar a cada persona y a cada género de las competencias y habilidades que le permitan cubrir las carencias que el sistema educativo reglado y el ámbito no formal ha creado en ellos” (p. 19).

Sánchez y Méndez (2011) encuentran correlaciones entre el sentimiento emocional de la felicidad y la mejora del bienestar subjetivo con amigos en mujeres y correlaciones entre el sentimiento emocional de la felicidad y la mejora de la autoestima o autoconcepto en hombres. De hecho cuanto mayor es la intensidad emocional de la felicidad, más se mejora en mujeres el bienestar en las relaciones de pareja, de amistad y en el autoconcepto, mientras que en hombres tan solo en las relaciones con los amigos. Lo que demuestra que la intensidad emocional tiene efectos diferentes en hombres y en mujeres (Fujita, Diener, & Sandvik, 1991).

En el estudio de Alcalá et al. (2006) se concluye afirmando que existe una diferencia afectiva en relación al género y la edad. El género femenino joven se caracteriza por los afectos de felicidad y alegría, mientras que el género femenino adulto se caracteriza por los afectos de inseguridad y tristeza. Respecto al género masculino, se mantiene que sus afectos son más continuos a lo largo de su vida, caracterizándose por el sentimiento de soledad o por ser reservados y aislados. En ambos casos el cansancio, somnolencia y amodorramiento están presentes en la juventud y la insatisfacción con respecto al pasado en los adultos. Ni la mujer adulta, ni el hombre adulto están satisfechos de las experiencias emocionales y del manejo y control emocional que han vivenciado a lo largo del desarrollo evolutivo. Quizá el hecho de no haber podido generar algún cambio ante dicha insatisfacción ha podido deberse a la falta de herramientas, recursos o formación en el control y manejo de las emociones.

Candela, Barberá, Ramos y Sarrió (2002) tras una revisión de estudios previos afirman que no existen diferencias de IE entre géneros, aunque sí las hay en habilidades concretas. El género femenino se caracteriza por las habilidades interpersonales y el género masculino por las habilidades de control. Sin embargo, afirman que existe la creencia de que las mujeres son más emocionales, por ello apuntan la imperiosidad de llevar a cabo más investigaciones que conduzcan a unas conclusiones asentadas. En cuanto a la relación del género con la IE, investigaciones como la de Valadez, Borges, Ruvalcaba, Villegas y Lorenzo (2013) demuestran la existencia de diferencias. En sus resultados se percibe mayor puntuación del género femenino en IE. Gartzia et al. (2012, p. 572) mantienen que “las mujeres podrían ser emocionalmente más inteligentes debido a que se identifican en mayor medida con rasgos de expresividad”. En este sentido, Salguero, Extremera, Cabello y Fernández-Berrocal (2014) sugieren que la relación entre la IE y la depresión, depende no sólo del tipo de IE (capacidad de IE o percepción que se tiene de la IE), sino también del género. Además añaden que la IE percibida mitiga la asociación entre la capacidad de IE y la depresión. Atendiendo a la autopercepción que se tiene de la IE, existe una relación negativa tanto en hombres y mujeres con la depresión. En cambio si se atiende a la capacidad de IE, los hombres con alta capacidad de IE presentan menos estados depresivos, mientras que las mujeres con alta capacidad de IE son las que se relacionan negativamente con estados depresivos. Otros autores como Guastello y Guastello (2003) afirman que las diferencias de género en IE dependen de la cultura y la educación, por lo que deberían percibirse menos diferencias en IE con el paso de una generación a otra, ya que a través de la educación emocional y el proceso de socialización se mitigarían. En la generación actual la mujer suele tener más índice de IE que el hombre, pero su autopercepción es más baja debido a los estereotipos fijados (Sánchez et al., 2008). Estos datos seguramente cambien en las generaciones venideras si se atiende a la coeducación para que educando de forma personalizada mujeres y hombres puedan estar al mismo nivel tanto en IE como en autopercepción.

Los estudios previos corroboran relaciones entre IE y género, edad y género, pautas de socialización y género, etc., pero ¿qué se puede extraer a nivel emocional, al relacionar las variables género y práctica motriz?

Shuk-Fong, Lu y Wang (2009) en su estudio con universitarios, concluyen afirmando la necesidad de reforzar y ampliar la práctica de actividad física como forma

eficaz de mejora de la salud física y psíquica, y también de la salud emocional. Sánchez y Araya-Vargas (2014) observan diferencias en la autoregulación emocional de universitarios en función de la práctica de actividad física realizada, por lo que creen importante la realización de estudios que permitan analizar la IE en función de la práctica o no de actividad física regular, así como atendiendo a los diferentes dominios de acción motriz y a la existencia o no de competición. Solanki y Lane (2010) al plantear actividades individuales sin competición (running, entrenamiento con pesas, yoga, etc.) perciben que la práctica de actividad física puede facilitar la regulación emocional y que aquellos participantes con más IE, emplean otras destrezas emocionales que les permiten una práctica motriz óptima. En este sentido, Romero-Martín, Gelpi, Mateu y Lavega (In Press) observan diferencias emocionales en función del género, siendo los hombres los que vivencian con mayor intensidad las emociones negativas y ambiguas al realizar juegos psicomotores, mientras que no se encuentran al llevar a cabo prácticas psicomotrices de expresión. Gelpi et al. (2014) tampoco encuentran diferencias de género al realizar prácticas psicomotrices y/o cooperativas de expresión, aunque cultural y tradicionalmente se le suele asociar este tipo de prácticas al género femenino (Blández et al., 2007). Según Gelpi et al. (2014, p. 64) que se den estos resultados puede ser porque “existen estudios que no constatan diferencias entre géneros cuando se comparan las reacciones emocionales en momentos puntuales y cuando la emocionalidad se define como la experiencia de una emoción específica”. Por este motivo, estos autores plantean la necesidad de puntuar la vivencia emocional justo en el momento de finalización de la práctica y evitar autoinformes biográficos que pueden llevar al recuerdo cultural y estereotipado. Otra causa de estos resultados es de la que hablan Alvariñas, Fernández y López (2009) manifestando que los pensamientos de los más jóvenes, los estereotipos y la cultura, están evolucionando.

En relación a otras prácticas motrices o dominios acción motriz, Lavega (2006) confirma que a medida que los juegos tradicionales han ido deportivizándose son practicados por grupos exclusivamente masculinos y los juegos menos deportivizados son practicados por grupos mixtos y de distintas edades. Por otro lado, según Etxebeste (2001) y Lavega (2006) los juegos cooperativos son más practicados por el género femenino, mientras que los juegos de oposición o psicomotores son más practicados por el masculino. Duran, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó (2015) concluyen que al realizar juegos deportivos, la emoción “amor” está más presente en el género femenino que en

el masculino, además apuntan que “los chicos y las chicas ante una misma situación de juego pueden experimentar emociones desiguales. En el caso de los chicos es conveniente considerar si tienen antecedentes deportivos por su capacidad predictiva de las emociones negativas” (p. 16). Aún así, es necesaria la profundización en esta línea, para que los docentes puedan intervenir provocando situaciones que susciten unas emociones determinadas.

Otro resultado significativo observado en el estudio con universitarios de Sánchez y Méndez (2011) es que los hombres presentan más control emocional que las mujeres, ya sea porque los ocultan o porque vuelven a considerar el contexto en el que las vivencian. Es momento de volver a recordar que la expresión, la experiencia, el control emocional se ven influenciados por cada cultura (Mesquita & Albert, 2010). De lo desprendido del tema, Lavega, Lagardera et al. (2014) observan que el género femenino (a nivel cultural muy relacionado con prácticas de cooperación) experimenta un mayor bienestar socioemocional cuando establecen relaciones de altruismo y de empatía con otros. Además, ese bienestar según el género femenino se evidencia tanto en la lógica interna (desplazarse al ritmo de la música, pasar un objeto a un compañero, realizar acciones de forma estratégica, etc.) como en la lógica externa (recordar situaciones gratas de la infancia), mientras que según el género masculino sólo se evidencia en la lógica interna. De manera que “la tendencia prosocial manifestada históricamente por las mujeres se confirma también en el ámbito de las prácticas motrices” (Lavega, Lagardera et al., 2014, p. 612).

Otros estudios revisados en relación al género y las situaciones motrices, aportan variedad de resultados. Por ejemplo, respecto a las prácticas motrices introyectivas, los hombres experimentan con mayor intensidad las emociones positivas que las mujeres según Rovira (2010). Ello puede ser entendido gracias a la vivencia cultural que ha experimentado el género masculino en torno a la expresión de emociones que se explicaba en párrafos anteriores, pues han sido más reservados en la expresión de emociones. Sin embargo, Lavega, Lagardera et al. (2014) perciben resultados contradictorios, siendo el género femenino quien experimenta con mayor intensidad las emociones al realizar prácticas motrices de introyección. Estos resultados pueden tener su explicación en el género femenino al considerar su capacidad de consciencia emocional (Lagardera & Lavega, 2003).

En la práctica de situaciones motrices cooperativas aunque hombres y mujeres experimentan emociones positivas, son las mujeres quienes experimentan con mayor intensidad las emociones positivas y con menor intensidad las negativas (Jaqueira et al., 2014). Lo mismo ocurre cuando está presente la competición independientemente de si ganan o pierden. Lavega, Lagardera et al. (2014) también obtienen resultados parecidos ya que al realizar prácticas de cooperación, las mujeres valoran más las emociones positivas y menos las negativas y las ambiguas. Etxebeste (2012) o Lavega (2009) también atribuyen este hecho a la vivencia cultural, pues los juegos cooperativos han estado más relacionados con el género femenino que con el masculino.

En el estudio reciente de Duran et al. (2015, p. 16) independientemente del tipo de situación motriz (psicomotriz, oposición, cooperación y cooperación-oposición) concluyen afirmando que “los chicos y las chicas ante una misma situación de juego pueden experimentar emociones desiguales. En el caso de los chicos es conveniente considerar si tienen antecedentes deportivos por su capacidad predictiva de las emociones negativas”. Además, observan que la única emoción que depende primero del género es el “amor”, siendo el femenino el que muestra puntuaciones más altas. Sin embargo, el “rechazo” es la emoción más puntuada por chicos al realizar prácticas con competición.

### **3.8. Vivencia emocional en grupos segregados y mixtos**

Ramírez y Matarranz (2015) exponen la necesidad de impulsar buenas prácticas en materia de juventud, educación, cultura y deporte para favorecer la relación de los roles femeninos y masculinos, pues aunque Europa desarrolla una política de igualdad de género en materia educativa, actualmente el género femenino sigue sin valorarse lo suficiente a nivel académico y profesional.

En la escuela se ha pasado de educar en grupos segregados a educar en grupos mixtos. Una de las causas, está en fomentar la coeducación, es decir, promover la igualdad entre géneros (Valdivia, Sánchez, Alonso, & Zalagaz, 2010). Según Alario y Alguita (1999, p. 40), la coeducación se define como “el proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes y encaminada hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentadas”. De manera que la coeducación también



contempla el desarrollo emocional. Hill y Cleven (2005), mantienen que cuando se plantean actividades deportivas mixtas, el género masculino tiene una visión más positiva que el género femenino. Este hecho puede ser la consecuencia de que la mujer se ha incorporado más tarde a este tipo de prácticas por la cultura y los estereotipos fijados y se han venido segregando las prácticas deportivas. De hecho en el momento que el juego ha ido deportivizándose ha predominado la participación masculina (Lavega, 2006).

Según Eccles y Harold (1991) las agrupaciones mixtas se caracterizan por la escasa participación del género femenino, expuestas a amenazas verbales y al contacto físico por parte del género masculino. Además, Camarero, Tella y Mundina (1997) manifiestan que en las sesiones de EF suelen vivenciarse discriminaciones por cuestión de género. Por estos motivos, Ramos y Hernández (2014) mantienen que no se deberían realizar las agrupaciones al azar, ni por libre elección del alumnado en las clases de EF, sino que se tendrían que realizar las agrupaciones en base al nivel de habilidad, constituyendo grupos homogéneos. En este sentido, Griffin (1985) señala que los chicos con menos habilidad presentan baja participación al sentirse intimidados por el género masculino. Por ello, los contenidos a impartir también serán determinantes, pues sólo la igualdad de género se consigue si el docente es capaz de diseñar sesiones con contenidos alternativos que aumenten la participación del alumnado con participación más baja (Ramos & Hernández, 2014). Una solución sería que los docentes orientaran la metodología y los programas específicos corrigiendo en todo momento las situaciones discriminatorias que se puedan dar durante el juego (Planchuelo, 2008).

En el estudio de Lagardera et al. (2011) sus resultados se incrementan cuando juegan agrupados por mismo género, manifestando que el grado de competitividad aumenta cuando los juegos son realizados solamente por chicas o solamente por chicos. Además, afirman que cuando se organizan en grupos mixtos equitativos los comentarios realizados en función de la vivencia emocional se atribuyen a la competición por el género masculino y a la interacción positiva o compenetración por el género femenino.

En el estudio de Griffin (1985) y Kinchin (2004) sobre educación deportiva se observa que al jugar sólo chicos, algunos de ellos reconocen sentirse rechazados o intimidados por el resto de compañeros. Según el autor puede deberse a la elección del juego con una cultura predominante masculina que da lugar a la exclusión por la predominancia de algunas formas de masculinidad. Es decir, seguramente los alumnos

al jugar sólo con chicos sienten culturalmente que deben dar más en el juego y por ello llegan a tener esas vivencias. Quizá al jugar en grupos mixtos, los chicos sienten menos rechazo o vergüenza al sentirse más valorados por las chicas de su grupo como ocurrió en el estudio de O'Donovan (2003). Éste puede ser uno de los motivos por los que Ramos y Hernández (2014) llegan a la conclusión de que en los agrupamientos mixtos por nivel de habilidad, se fomentan las conductas positivas de igualdad de género, mientras que las conductas negativas están determinadas no por el tipo de agrupamiento sino por las desigualdades a nivel motor.

### **3.9. Vivencia emocional y antecedentes deportivos**

Existen numerosos estudios que demuestran que la vivencia emocional también depende de las experiencias físico-deportivas previas. En base a ello, los jugadores con historial deportivo experimentan las emociones negativas con menos intensidad que los jugadores que no tienen experiencias físico deportivas previas y además, menor intensidad en los estados de tensión y ansiedad al realizar prácticas motrices introyectivas (Rovira, López, Lagardera et al., 2014), “lo que ilustra que la práctica de ejercicio físico puede influir favorablemente en la autorregulación emocional” (p. 120). Si se atiende a la edad de los participantes, se puede señalar que los adolescentes (alumnos de secundaria) puntúan con menor intensidad emocional los juegos psicomotores y con mayor intensidad emocional los juegos sociomotores (Duran et al., 2014). Estos autores no sólo llegan a esta conclusión sino que obtienen otro gran hallazgo referido a la presencia de adversarios, pues tras conocer los resultados de su estudio afirman que los juegos de oposición y de cooperación-oposición aumentan la intensidad de emociones negativas. Según Duran et al. (2014) los tres tipos de juegos sociomotores generan intensidades emocionales positivas parecidas, pero en relación a las emociones negativas, sólo los juegos de adversarios suponen una mayor vivencia emocional. Este hecho según explican Sáez de Ocáriz et al. (2013) y Alonso, Lavega et al. (2013) puede deberse a los conflictos generados cuando un adversario intenta frenar la consecución del objetivo o meta del juego.

Sáez de Ocáriz et al. (2013) en el estudio realizado con alumnos de primaria inmersos en un ambiente social de enfrentamientos, observan que al plantear juegos de oposición se originan conflictos y reacciones de rivalidad (agresiones físicas, verbales,

acciones perversas, etc.), sin embargo dichas situaciones se transforman al plantear juegos de cooperación y cooperación-oposición, ya que se canalizan en cierta medida esos desajustes y se fomenta el diálogo interpersonal y el aprendizaje socioemocional. En este sentido Lavega, Filella et al. (2013), demuestran que los juegos de cooperación, y los juegos competitivos registran los valores más intensos de emociones positivas.

Alonso, Lavega et al. (2013) al plantear juegos tradicionales de oposición en universitarios llegan a la conclusión de que éstos pueden ser un buen escenario para vivenciar emociones agradables, ya que los participantes experimentan las emociones positivas intensamente. Además, la competición hace que se pronuncie esa intensidad emocional aunque no da lugar a diferencias entre los jugadores que ganan y los que pierden.

Si se busca un análisis global de la intensidad emocional en base a los cuatro dominios de acción motriz, sería conveniente revisar el estudio de Lavega, March et al. (2013). Estos autores llegan a la conclusión de “que las emociones positivas obtuvieron los valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz y en los distintos resultados de la intervención (ganador, perdedor, sin victoria)” (p. 157). Además observan que las emociones ambiguas son las que obtienen puntuaciones más bajas en todos los dominios. Las emociones positivas son las menos puntuadas en los juegos psicomotores y las más valoradas en los juegos de cooperación. Con respecto a las emociones negativas en los juegos de cooperación-oposición se registran los valores más altos, mientras que en los demás dominios se obtienen resultados parecidos.

### **3.10. Estados de ánimo en los juegos deportivos**

El estado de ánimo de un sujeto puede verse condicionado por sus hábitos de práctica deportiva e incluso por el tipo de juego deportivo practicado. Wilson, Morley y Bird (1980) al comparar los resultados mediante el instrumento POMS entre un grupo de maratonianos, un grupo de footing y otro grupo de participantes que no practicaban actividad física, observan que los sujetos que practican actividad física puntúan más bajo los factores negativos y más alto el factor positivo en comparación con el grupo de sujetos que no hace nada. Resultados similares obtienen Morgan y Pollock (1977) al observar que los perfiles de estado de ánimo son más positivos en los participantes

deportistas que en los participantes no deportistas. Los deportistas puntúan más bajo los factores negativos y más alto el positivo en relación con los no deportistas.

Aunque en los estudios comentados en el párrafo anterior sólo participan hombres, en estudios donde la muestra también ha estado formada por participantes femeninas se han extraído las mismas conclusiones. Tanto deportistas masculinos como deportistas femeninas obtienen un perfil iceberg en relación con los no deportistas (Berger & Owen, 1983; Gondola & Tuckman, 1982; McGowan & Jordan, 1988).

Según los resultados de Reigal y Videra (2013), los alumnos después de una sesión de actividad física afirman disminuir sus estados anímicos de depresión, angustia y confusión y aumentar el vigor, siendo este último mayor en chicas. Además, manifiestan que este estado de tensión sólo aumenta en los chicos. Márquez, Rodríguez y De Abajo (2006) consideran que la actividad física mejora la calidad de vida a nivel fisiológico, psicológico y social. Tabernero y Márquez (1996) también demuestran la efectividad de un programa de actividad física en la mejora del estado de ánimo, disminuyendo los estados de tensión y hostilidad. En un programa de actividad física acuática para embarazadas también se obtienen perfiles positivos en el estado de ánimo (Torres-Luque, Torres-Luque, Zagalaz, & Villaverde, 2010). Los cambios producidos en los estados de ánimo tras la práctica, suelen estar fundamentados en los aspectos fisiológicos, como la función de las endorfinas actuando como analgésico (Reigal, Márquez, Videra, Martín, & Juárez, 2013).

En relación a los juegos deportivos, Oiarbide, Martínez-Santos, Usabiaga, Etxebeste y Urdangarin (2014), afirman que los juegos tradicionales de cooperación-oposición generan cambios entre el estado de ánimo general inicial y el posterior. La dimensión vigor se pronuncia más en las mujeres universitarias y la dimensión fatiga más en los hombres universitarios. Oiarbide et al. (2014) consideran que las mujeres al no verse identificadas con este tipo de juegos, participan a una menor intensidad que los hombres. León, Calvo y Ramos (2010) también demuestran los beneficios de la actividad física sobre el estado de ánimo. En sus resultados, los participantes inactivos muestran estados de ánimo con tendencia negativa, frente a los activos, quienes presentan unos niveles más positivos.

No sólo los cambios en el estado de ánimo, van a estar determinados por los aspectos fisiológicos, sino también por las percepciones subjetivas de bienestar que tenga cada jugador (Reigal et al., 2013). Estos autores mantienen que cuando los

jugadores participan en sesiones de expresión corporal obtienen mejores resultados en el factor angustia, que cuando son protagonistas de los juegos de oposición. En este sentido, Macone, Baldari, Zelli y Guidetti (2006) señalan que el estado de ánimo puede mejorarse si se combina la música con prácticas motrices. Además, ello también podría tener efectos positivos sobre las relaciones con el entorno y el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente en el desarrollo integral del alumno (López, González, & Rodríguez, 2006).

En los juegos de cooperación, Muñoz, Lavega, Serna y Aires (2014) también afirman observar cambios positivos en los estados de ánimo del factor vigor, siendo determinante en ello la presencia o no de competición. De hecho Molina (2016), mantiene que los juegos de cooperación con o sin competición son un excelente recurso pedagógico para mejorar los estados de ánimo. En su estudio los jugadores no muestran diferencias iniciales al realizar los juegos con competición o sin competición, sin embargo sí lo hacen al final de la sesión con respecto al factor fatiga en los juegos con competición. Ello demuestra que la intervención en las prácticas motrices determina el estado emocional, pues en los juegos con competición los participantes se esfuerzan al máximo para ganar, provocando un aumento considerable de la fatiga (Molina, 2016; Oiarbide et al., 2014).

En los juegos psicomotores, Costes, Lavega y Prat (2014) también observan cambios en los estados de ánimo. Cuando los juegos son sin competición se mejora en general, pero cuando los juegos son con competición se mejora de forma pronunciada el factor vigor, siendo los jugadores con historial deportivo los más destacados. En este caso, es evidente que la experiencia aporta un grado madurez en el estado de ánimo de los jugadores. Según Sánchez et al. (2001), existe una relación positiva entre los estados de ánimo y el rendimiento deportivo, “las competiciones se ganan mediante la consecución de un estado mental correcto o se pierden como consecuencia del derrumbe ante las presiones de la competición” (p. 198).

¿Qué pasaría entonces con los juegos de oposición? Esta pregunta se va a abordar en el objeto de estudio de la presente investigación.

#### **4. EDUCAR COMPETENCIAS EMOCIONALES A FUTUROS FORMADORES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Quizá la mayoría de seres humanos presentan dificultades a la hora de expresar y reconocer sus emociones a otras personas. El camino en Educación Primaria, el cambio a la Educación Secundaria y el paso a la Universidad u otros, suponen cambios y nuevas adaptaciones donde las emociones cobran un lugar y significado especial. Las emociones están presentes en todas las etapas y cambios de la vida, pero en la mayoría de ocasiones debido a los cambios sociales no se mueven en el mejor escenario donde puedan ser expresadas con facilidad, recibidas, interpretadas y comprendidas con la mayor profundidad.

La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria son etapas que requieren un tratamiento adecuado en educación emocional. En la primera etapa, la educación emocional es considerada de gran importancia, pues como indica Renom (2007) la etapa comprendida entre los 6 y los 12 años supone un momento decisivo en el desarrollo de la personalidad. Por otro lado, entre los 13 y 16 años sería adecuado un tratamiento de la educación emocional desde la prevención (atendiendo a las diferencias individuales en función del género, la herencia y el ambiente), ya que en estas edades los alumnos establecen conexiones entre los hechos y las emociones que generan y viven una fase evolutiva con alto riesgo de consumo de drogas, alcohol, tabaco, etc.

Los adolescentes diferencian las emociones que sienten y las que experimentan los demás reconociendo las reglas que rigen la expresión de las emociones; sin embargo existe una laguna en su manejo, sobre todo las relacionadas con las habilidades sociales, pues suelen disimular las emociones para favorecer la relación. Esto hace que la educación emocional adquiera un papel importante en la enseñanza primaria para afianzar la personalidad y poder afrontar con éxito las situaciones que se puedan desencadenar durante la adolescencia o la enseñanza secundaria. Esto es importante puesto que las lagunas en el manejo de las emociones pueden suponer alarmantes consecuencias en esta fase evolutiva, como estados depresivos, emociones negativas y comportamientos disruptivos. Por ello, la habilidad para regular y manejar las emociones facilita la cooperación en las relaciones sociales cuando hay intereses opuestos (Bisquerra, 2000).

Para desarrollar una educación emocional resulta necesario establecer los objetivos a alcanzar, los contenidos a trabajar, la metodología a utilizar, etc. Bisquerra (2005) establece que algunos de los objetivos que se deben perseguir son:

Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, desarrollar la habilidad para regular las propias emociones, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas; desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida, aprender a fluir, etc. (p. 97)

Este mismo autor propone los contenidos a abordar que serían: la concienciación emocional, la regulación de las emociones, adquisición de habilidades socio-emocionales, etc. Una vez definidos los objetivos y contenidos, surgen las siguientes cuestiones: ¿qué metodología es preciso utilizar?, ¿cómo llevar a cabo la educación emocional? Bisquerra (2005) considera que la educación emocional se deriva en una metodología práctica. Puesto que para el desarrollo de estos contenidos, las dinámicas de grupo, las autoreflexiones, los juegos, etc., pueden facilitar su trabajo. Además, la educación emocional debería llevarse a cabo durante un tiempo prolongado. La duración se establecería hasta el momento en el que el alumnado consigue el desarrollo integral y es capaz de gestionar sus emociones. Para el manejo de las emociones es indispensable una dedicación continua en actividades cotidianas, como leer, estar con los amigos, viajar, etc. Éstos son intentos para manejar el estado de ánimo, cada sujeto los realiza para sentirse mejor. Es por esto que los juegos y deportes (como práctica durante el tiempo libre o en las sesiones de EF) pueden ayudar a un individuo a sentirse mejor, a afrontar una emoción. Como apuntan Duran et al. (2014) “la educación física puede ejercer un papel destacado en la educación de competencias emocionales” (p. 23).

Ahora bien, ¿por qué la EF preferiblemente antes que otra materia? Llega el momento de abordar las intenciones o las contribuciones de la EF en el desarrollo y formación del ser humano. Renzi (2009) plantea una serie de razones por las que resulta vital la enseñanza de la EF. Entre ellas, destaca el desarrollo de las capacidades físicas, la mejora de las habilidades motrices, la participación en juegos motores asumiendo roles, etc. Pero esta autora aporta otras razones que pueden extrapolarse al campo cognitivo, al mismo tiempo que suponen beneficios motores y físicos. Un ejemplo de ello es el de “contribuir al enriquecimiento de las posibilidades de resolución de situaciones problema usando acciones motrices diversas, en la relación con los otros, el

espacio, el tiempo, los objetos y el entorno” (p. 4). Por otro lado, Blázquez (2001) establece las siguientes contribuciones de la EF en el desarrollo integral del alumno: a) desarrollar las capacidades orgánicas y motoras; b) conocer la cultura a través de actividades físico deportivas y de expresión; c) desarrollar la actitud personal en las relaciones con los demás, para afrontar las situaciones de la vida cotidiana y para tomar decisiones y autogestionar la propia vida física de forma más autónoma. Lo que significa que el alumnado en una sesión de EF se encuentra ante situaciones prácticas reales que tiene que afrontar para alcanzar el objetivo propuesto. Además, los problemas planteados al alumno y sus posibles soluciones dependerán de la interacción motriz. En otras palabras, si la situación motriz es individual, de oposición, de cooperación o de cooperación-oposición, el desarrollo del juego y/o tarea será diferente. Dependiendo de la interacción motriz, los jugadores tomarán decisiones diferentes que influirán de forma directa en las acciones motrices y en el transcurso del juego o tarea.

Los estudios consultados muestran el escaso desarrollo emocional de los universitarios o futuros profesionales de cualquier ámbito (Pertegal-Felices, Castejón-Costa, & Martínez, 2011). De hecho tanto en el estudio de Ortega et al. (2014) como en el de Contreras, Barbosa y Espinosa (2010), los resultados muestran que durante la trayectoria universitaria las emociones se experimentan de forma diferente. Esto supone la imperiosidad de educar en el desarrollo emocional dentro del plan de estudios para que no se dé un desequilibrio en su formación y lo puedan trasladar a su vida personal y profesional (Cantero, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Gil-Olarte, Palomera, & Brackett, 2006; Ortega et al., 2014).

Se hace necesaria una concienciación en los docentes sobre la relevancia de educar de forma positiva para ser feliz, sobre todo para que consideren su aplicación con el alumnado desde la Educación Infantil hasta finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (Molero et al., 2010). Al igual que su formación inicial contribuye a la adquisición de una educación de calidad, también supone un elemento indispensable para el desarrollo profesional del educador (Molero et al., 2010; Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008). Aunque las emociones tienen una relación positiva con el aprendizaje, también hay que tener presente, como señala Ibáñez (2002), que nunca se han tenido en cuenta en el diseño metodológico, ni en la evaluación. Mata (2004) añade que se debe a que en el ámbito educativo se antepone lo racional a lo emocional, lo emocional, los sentimientos y los estados de ánimo dejan de valorarse al entrar al aula.



Calderón et al. (2014) afirman que la formación de los docentes de primaria se orienta principalmente al desarrollo de habilidades relacionadas con los contenidos, metodología, evaluación, etc., aunque también se debería desarrollar en la misma condición la educación emocional. Los docentes son conscientes de ello y afirman no tener los conocimientos necesarios relativos al ámbito emocional, aunque están dispuestos a recibir una formación continua sobre estrategias de educación emocional. Pese a que sus conocimientos son escasos, los docentes sostienen que por lo general muestran con sus alumnos empatía, los escuchan, crean ambientes para canalizar las emociones y solucionan problemas. En contraposición a esto, suelen tener miedo a no saber guiar correctamente las emociones del alumnado, así que proponen soluciones a los problemas, partiendo previamente de las opiniones de los sujetos. Tampoco hay que olvidar que los aprendizajes más significativos a veces se dan en las relaciones informales entre docente y discente (Repetto & Pena, 2010), donde quizá se valoran más los aspectos emocionales.

En el caso concreto de la formación de los docentes de EF, se puede decir que se ha centrado en el movimiento humano y ha pasado por alto dimensiones que influyen de manera determinante en el movimiento humano, como lo es la afectividad (Alonso, Lavega et al., 2013). La EF no sólo se define como educación del o para el movimiento, pues el movimiento, se torna motricidad cuando se tienen en cuenta todos los aspectos de la persona. En la EF se observa la persona que se mueve (interacciones sociales, razonamientos, emociones, etc.) no el movimiento de la persona (Pena & Repetto, 2008).

Los docentes de EF deben ser mediadores entre la planificación de los juegos deportivos y los resultados esperados en la afectividad. De manera que si conocen cuáles pueden ser los resultados, podrán mejorar la planificación atendiendo al tipo de dominio motor (Lavega, Filella et al., 2011). Para ser mediadores es necesaria su formación, no sólo a nivel motor sino también en el ámbito de la afectividad.

Existen unos programas de educación emocional para docentes o padres, como el “Inner Resilience Program”. Este programa fue dirigido por primera vez por Linda Lantieri en 2002 en Nueva York, con el objetivo de dotar tanto a docentes como a padres de las habilidades necesarias que le permitieran poder abordar las situaciones de los educandos sin perder la fuerza interior y manteniendo siempre un equilibrio. El estudio realizado con 855 estudiantes de hasta 11 años y con 57 profesores,

diferenciando un grupo experimental y un grupo control, mostró que existían diferencias significativas entre los profesores y alumnos de ambos grupos. Los resultados de este estudio muestran que los profesores del grupo experimental sienten menos estrés, lo que hace que se sientan más felices y sean más conscientes de las necesidades de sus educandos. El alumnado del grupo experimental se siente menos frustrado y con mayor autonomía, aspectos que aumentan las posibilidades de su aprendizaje (Lantieri, L. (Escritor), y Punset, E. (Director). (2009). *Meditación y aprendizaje* [Episodio de la serie de televisión]. En F. G. Tejedor (Productor), *Redes*. San Cugat del Vallés, Barcelona: TVE y Smart Planet.).

En otro estudio realizado por Rivers, Brackett, Reyes, Elbertson y Salovey (2013) sobre los efectos de un programa SEL con el título de “RULES”, los resultados muestran que los colegios donde se realiza el programa, la calidez y la conexión entre profesores-alumnado es mayor que en los centros donde no se lleva a cabo. En los centros RULES también se puede observar una mayor autonomía y liderazgo entre la relación alumno-profesor y es que el aprendizaje toma como punto de partida los intereses y motivaciones del alumnado. Esto no significa que todos los programas de educación emocional tengan los resultados deseados, pues según Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson y Salovey (2012) la garantía de los mejores resultados dependerá del compromiso, comodidad y cultura de los docentes, así como del tiempo, tipo y cantidad de formación recibida.

El fracaso escolar puede ser afrontado con el desarrollo de las competencias social y emocional (García, 2003; Repetto & Pena, 2010). Estos autores señalan que el desarrollo de las competencias socio-emocionales disminuye las situaciones de riesgo en clase. Por ejemplo, se reducen las agresiones y las expulsiones y se mejora la participación en clase, las calificaciones, el bienestar personal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Repetto & Pena, 2010). Los resultados del estudio de Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011) demuestran que los adolescentes con alta capacidad de reconocer las emociones que experimentan otras personas presentan mejores relaciones sociales con sus compañeros y con adultos, pues sienten menos tensión, más confianza y competencia percibida que los alumnos con baja capacidad de reconocimiento emocional.

Normalmente el profesorado suele vivenciar más emociones negativas que positivas en el proceso educativo (Emmer, 1994). Quizá uno de los principales motivos

es que no han recibido una formación en educación emocional. Este es el motivo por el que muchos investigadores llegan a plantearse la necesidad de intervenir de forma directa en los docentes, para que haya mejoras de forma indirecta en la afectividad y el estado de ánimo del alumnado. Tras una experiencia pedagógica, Rovira (2010) manifiesta el papel destacado de las prácticas motrices introyectivas para la formación emocional docente. Si los docentes reciben una educación emocional y mejoran su IE, ello no sólo generará mejoras en el bienestar personal del docente, sino también en el clima de clase y en el bienestar del alumnado (Birch & Ladd, 1996; Seligman, 2005; Sutton & Whealey, 2003). En este sentido Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010) señalan que “los docentes con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados y para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo” (p. 44).

En el estudio de Lavega, Costes y Prat (2015) sobre una experiencia emocional de EF a través de juegos motores realizada con alumnos universitarios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, se obtienen resultados y valoraciones positivas. Los participantes afirman que las actividades de la experiencia son las adecuadas para adquirir una formación en conciencia emocional, por considerarlas provechosas a nivel personal y a nivel profesional en sus intervenciones como futuros docentes de EF. Alonso, Gea et al. (2013) también afirman que los futuros docentes de EF deben tener al alcance los recursos necesarios para adquirir una formación en educación emocional, ya que será necesaria a la hora de planificar juegos motores deportivos puesto que la naturaleza de los mismos puede determinar la vivencia emocional del alumnado. Existe por tanto, la necesidad de formar a futuros docentes de EF, desde la concepción de la EF moderna, orientada al bienestar y a las competencias emocionales.

La formación docente en EF parte de la base del qué, cómo, cuándo y dónde enseñar (Porlán, 1993). Por lo que se puede apuntar que la formación inicial de futuros docentes de EF se basa en la transmisión de contenidos. Pero resulta evidente que todos esos contenidos siempre deberían estar en continua actualización. Por ello, como apunta Vaillant (2009), más que en la transmisión de contenidos, la formación del docente de EF debe estar fundamentada en el desarrollo de competencias. En este caso, competencias que permitan una actuación eficaz en el desarrollo integral del alumnado.

Actualmente la formación de futuros docentes de EF no se caracteriza por una educación en competencias, sino más bien por una educación en transmisión de contenidos. A pesar de ello, si los docentes noveles se encuentran con algún tipo de dificultad en la docencia, suelen pensar que la principal causa se debe a la “falta de experiencia docente” y en segundo lugar, y muy alejado de la principal, debido a su “formación inicial” (Ruffnelli, 2014). Se podría afirmar que los docentes novatos consideran que han recibido una buena formación. Lo que este colectivo tendría que saber es que graduarse y su inmediata inserción al ámbito educativo, no implica la finalización de la formación, sino que supone el comienzo de un aprendizaje docente más concreto y continuo, que es su puesta en práctica (Ávalos, Carlson, & Aylwin, 2004). Esto puede demostrar la importancia del hecho de que los futuros docentes y en concreto los de EF, adquieran competencias frente a contenidos, ya que si desarrollan una serie de competencias podrán abordar mejor las situaciones o dificultades que se encuentren en la práctica real, que si por el contrario adquieren una serie de contenidos que podrían limitar su intervención.

Según Ruffnelli (2014), los docentes noveles coinciden en que en su primer año de formación profesional adquieren aprendizajes sobre pedagogía, planificación, evaluación, gestión, currículo, etc. Sin embargo, no hacen alusión a otros aspectos que presentan gran transcendencia en el campo de la educación como ser “autónomos, efectivos, reflexivos y críticos, ideario que estaría siendo tensionado por unas demandas escolares desprofesionalizantes que parecen trascender la iniciación profesional” (p. 72). Todas estas competencias personales serían fundamentales en la formación de futuros docentes, así como otras relativas al desarrollo social, psicológico, emocional, etc.

Si el objetivo de los docentes de primaria y secundaria es conseguir la formación integral de sus alumnos, también debería plantearse el mismo objetivo en la formación de futuros docentes de EF. ¿Cómo se va a poder contribuir a un desarrollo integral, si no se tiene previamente y además no han sido formados para ello? Es momento de recordar que para contribuir a ese desarrollo es preciso atender al ámbito cognitivo, social, orgánico y afectivo. Éste último es uno de los menos abordados en la formación de futuros docentes y es que el desarrollo emocional parece que no es importante en dicha formación.

Sánchez, Pérez y Venegas (2013), tras una revisión de 22 publicaciones referidas al desarrollo emocional en la formación de futuros docentes, afirman que “la formación general en educación emocional es escasa y además cuenta con muy poca profundización e indagación en su desarrollo y aplicación en el aula” (p. 189). Además, observan que son los docentes de Educación Primaria los que muestran un mayor desconocimiento en la materia de educación emocional. Ello es preocupante ya que el nivel de Educación Primaria es la base de la educación emocional, pues esta etapa supone un momento decisivo en el desarrollo de la personalidad (Renom, 2007).

Todas las actividades realizadas en las clases de EF están cargadas de componente emocional. En este sentido, es preciso apuntar que el alumnado aprende con su profesor y además de él. El docente es un elemento importante a tener en cuenta (Fernández-Berrocal & Ramos, 2002), pues “los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos” (Fernández-Berrocal & Extremera, 2002, p. 6).

Un docente de EF que se preocupa por la afectividad y el estado emocional de sus alumnos debería planificar en sus sesiones el desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido y atendiendo a Bisquerra y Pérez (2007) tendría que trabajar con sus alumnos “la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (p. 70), es decir la conciencia emocional. Una manera de hacerlo en las clases de EF podría ser a través de un mural emocional donde los alumnos tienen que pintar la carita emocionada que consideren haber experimentado después de realizar un juego deportivo, mediante auto-informes de las vivencias, en las asambleas finales, etc. Así se permitiría al alumno analizar y tomar conciencia durante unos segundos de sus emociones.

Otro aspecto a desarrollar sería la regulación emocional, definida por los autores como la “capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (p. 71). En este caso la práctica de juegos deportivos de distintos dominios, facilitarían el desarrollo emocional, pues los alumnos pueden encontrarse ante situaciones de derrota o victoria continuamente y tienen que aprender a afrontar de forma emocional, cognitiva y comportamental las mismas.

Respecto a la autonomía emocional, entendida como la autogestión personal (desarrollo de la autoestima, de una actitud positiva en la vida cotidiana, de la autoeficacia emocional, etc.) en las clases de EF, el docente puede planificar niveles de dificultad en los juegos deportivos planteados que permitan que todos los alumnos alcancen el objetivo y les haga estar satisfechos de sí mismos. Ello puede suponer un cambio positivo entre el estado emocional inicial (con el que llegan los alumnos a clase) y el estado emocional final (con el que terminan los alumnos la clase).

También se debe orientar la planificación hacia la adquisición de la competencia motriz, lo que supone trabajar la adaptación de la conducta motriz a la lógica interna de la situación motriz dada (Martínez de Santos, 2004) y la capacidad para favorecer las relaciones entre compañeros. En este caso, el rol docente debe ser fundamental en las sesiones de EF, pues aunque de por sí las características de la práctica de EF fomentan las relaciones sociales e implican situaciones de continua adaptación, el docente debe planificarlo de forma consciente. Por último, se debería tener en cuenta la competencia para la vida y el bienestar, definida como la “capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando” (Bisquerra & Pérez, p. 73). Los juegos deportivos pueden plantearse como retos que supongan en el alumno una continua toma de decisiones, tal y como se encontrarán en la vida real.

Para Sala, Abarca y Marzo (2002) la práctica educativa siempre conlleva una interacción entre alumno-profesor donde intervienen conocimientos prácticos, teóricos o relativos a la actitud del alumno y el afecto y la vivencia emocional presentan un papel principal. Además, se ha observado un comportamiento positivo en jóvenes cuando han ido adquiriendo las competencias emocionales (Bisquerra & Pérez, 2007). Es por ello que manifiestan la necesidad de que los docentes de EF reciban una formación concreta en el ámbito emocional, para que tomen conciencia de la dimensión emocional en la acción educativa y puedan potenciar el desarrollo emocional de sus alumnos (conocer las emociones, cómo influyen en la personalidad del alumnos, cómo influye la acción educativa en el desarrollo emocional, etc.). Sáenz-López y De las Heras (2013) señalan que la educación emocional de los futuros docentes será también importante no sólo para la vida cotidiana y para aumentar la sensación de bienestar y felicidad personal, sino para que conozcan estrategias o métodos para desarrollar la competencia emocional

del alumnado a través de cualquier área. Además, Mata (2014) indica que la emoción del docente tiene una estrecha relación con lo que el alumnado va a aprender. De hecho los alumnos suelen recordar más cosas de las enseñanzas realizadas por docentes afectivos, humorísticos, compasivos, etc. y por el contrario, menos cosas sobre las enseñanzas llevadas a cabo por docentes serios, estrictos, mal humorados, etc. (Jiménez, 2004, en Villarroel & Leiva, 2005).

Después de lo comentado y atendiendo a Esteve (2006) el clima emocional del aula depende del profesor en función de la identidad profesional de la interacción educativa (papel como profesor y actitudes y estrategias) y la propia interacción y comunicación que adopte. Según el autor, las emociones que experimentan los alumnos dependen de las actitudes y sentimientos que transmite el docente desde el primer día de clase.

“Los docentes y futuros docentes, por regla general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional” (Palomera, Gil-Olarte, & Brackett, 2006, p. 695). En el trabajo de Fernández-Berrocal y Extremera (2009) se observa que los programas específicos sobre el desarrollo emocional en docentes, suponen un cambio en la interacción alumno-profesor, pasando de una relación tradicional a una relación integradora que abarca de forma global el desarrollo intelectual y emocional del alumnado. Por ello, tal y como proponen Cabello et al. (2010, p. 47), “para resolver las contradicciones y paradojas de la sociedad del siglo XXI necesitamos de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión imposible sin docentes emocionalmente inteligentes”.

Espada y Calero (2012) proponen que desde la asignatura de EF se trabajen todos los aspectos que constituyen la IE, entre ellos, las competencias emocionales tal y como proponen Bisquerra y Pérez (2007). Además, indican que es preciso que los docentes de EF lleven a cabo juegos psicomotores y sociomotores con el objetivo de adquirir las competencias emocionales y favorecer el aprendizaje significativo. También proponen que este último se persiga con la reflexión cognitiva exigida al alumnado cuando se le plantean retos. Y para ello, consideran necesario que el docente favorezca la participación y la búsqueda en la resolución de problemas, consiguiendo que los alumnos formen parte de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Antes de desarrollar las competencias emocionales en el alumnado, será preciso desarrollarlas en los futuros docentes. Palomera et al. (2008) afirman que existe la

necesidad de incluir de forma explícita dicha formación en los objetivos educativos de las enseñanzas en las etapas obligatorias. Sin embargo, la implantación no es nada fácil, ya que precisa involucrar a toda la comunidad educativa (Elias et al., 1997; Palomera et al., 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004). En relación a lo tratado, la formación inicial de los futuros docentes es primordial, puesto que constituye la base para una formación continua en el ámbito emocional y atendiendo a Palomera et al. (2008):

Para ello, deberemos incluir en dichos planes de estudio conducentes al Título de Grado en Magisterio las competencias emocionales de forma explícita, no sólo como competencias transversales para el ajuste socio-personal del docente sino también como herramientas docentes específicas para generar entornos adecuados de aprendizaje y de colaboración así como para favorecer el desarrollo emocional de los alumnos. Para esto último, el docente deberá ser capaz de programar actividades educativas y utilizar metodologías dirigidas a este fin. (p. 449)

Actualmente, aunque el colectivo docente e investigador percibe de forma positiva el desarrollo de las competencias emocionales en la educación superior, existe una barrera con respecto a su implantación debido al bajo conocimiento que tienen sobre el tema que les hace ser reacios a cualquier tipo de cambio (Souto, Torres-Coronas, & Arias-Oliva, 2015).

Partiendo de la base de que la educación emocional tampoco se contempla en las etapas educativas obligatorias y sabiendo que la participación en grupos de trabajo de investigación-acción estimula al docente en su desarrollo profesional y de calidad, sirviendo de apoyo en la resolución de problemas de la práctica educativa en el área de EF (López et al., 2016), los docentes y futuros docentes podrían realizar intervenciones de investigación-acción para romper con las barreras y desarrollar las competencias emocionales que no se contemplan en ningún plan de estudios.

## **5. RECAPITULACIÓN**

Teniendo en cuenta lo revisado, existe la necesidad de realizar una formación adecuada, variada, para futuros docentes de EF, orientada hacia una EF moderna. En esta formación el tema clave sería el bienestar, y más concretamente el bienestar



emocional, pues en el ámbito de la EF, del juego y de los distintos dominios es clave. La cultura llega a determinar tanto el rol social como el bienestar subjetivo y la calidad de vida en función del género. Por ello, no sólo se debe atender a la formación de futuros formadores de EF, sino también a la necesidad de favorecer una EF equitativa, de ahí la importancia de considerar la perspectiva de género. En la educación emocional será importante atender al género, ya que acompaña a la persona de por vida, pero también será de interés considerar las características de los participantes desde sus antecedentes, es decir, el historial deportivo. Pues el historial deportivo también acompaña a la persona de por vida y podría tener el papel principal de marcar o moldear la personalidad.

A través de la educación emocional se busca la felicidad, es decir su bienestar. Si se consigue el bienestar del sujeto, se contribuiría a la mejora o mantenimiento de su salud. La EF parece ser un buen escenario de intervención por su carácter motriz y relacional. Las conductas motrices son el medio para el aprendizaje en EF y a través de ellas se ofrecen grandes posibilidades para favorecer en el desarrollo integral del alumno (aspectos orgánicos, sociales, cognitivos y emocionales). A su vez, por su contenido motriz, la EF ofrecería mayores posibilidades para conocer las emociones suscitadas en los alumnos después de la realización de un juego o deporte. La EF no sólo podría ser un excelente espacio para el análisis de las emociones, sino que también manifiesta ser un magnífico contexto para educarlas.

Además, docente y alumno cobrarán la misma importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la educación emocional. La Educación Primaria y la Educación Secundaria son etapas que requieren un tratamiento adecuado en la educación emocional. La primera etapa, supone un momento decisivo en el desarrollo de la personalidad y la segunda un adecuado tratamiento de la educación emocional desde la prevención. Pero resulta prioritaria la educación emocional de los docentes o futuros docentes para que éstos puedan educar la “competencia emocional” del alumnado. El docente debe planificar la EF en base a los bloques de contenidos, pero también se debe planificar en busca de una EF positiva emocionalmente. Ante ello, se podría apuntar que todas las situaciones motrices deberían tener un enfoque emocional positivo con el fin de prevenir de hábitos de sedentarismo, consumo de drogas, comportamientos disruptivos, etc.

Para ello lo primero que necesita el docente es conocer las características de cualquier juego y luego saber a qué familia corresponde, ya que si cada familia o dominio activa relaciones diferentes, los efectos van a ser desiguales a diferentes niveles, como por ejemplo en el terreno de la afectividad, aspecto que recordemos se estudia en este trabajo centrando la atención de forma específica en los juegos de oposición.

En cada juego cada jugador tendrá un comportamiento motor diferente y unipersonal (Parlebas, 2001), cargado de significado (cognitivo, afectivo, relacional y semiotor) que podría estar determinada por el tipo de dominio. Por tanto, si según las características de los distintos tipos de juegos, se activan diferentes procesos, es probable que los efectos que se desencadenen a diferentes niveles como puede ser en el terreno emocional, sean desiguales.

En base a lo anteriormente expuesto, la vivencia emocional debería asociarse a una lógica objetiva-estructural propia del juego y a una lógica subjetiva de la persona, de sus conductas motrices (sistema y actor). Lo que implica la necesidad de considerar rasgos de la lógica interna asociados a las características del juego (sistema) como el tipo de juego (oposición) o la presencia o no de competición, además de los que se exponían al inicio de este capítulo asociados a las características del participante (actor) como sería el género o el historial deportivo.

Los docentes de EF deben ser mediadores entre la planificación de los juegos deportivos y los resultados esperados en la afectividad y los estados de ánimo. De manera que si conocen cuáles pueden ser los resultados, podrán mejorar la planificación atendiendo al tipo de dominio motor. Para ser mediadores es necesaria su formación, no sólo a nivel motor sino también en el ámbito de la afectividad y los estados de ánimo. Por otra parte, los futuros formadores deberían tener en cuenta no sólo la equidad en la EF sino también la estrategia didáctica a emplear para saber cómo agrupar a los alumnos en los juegos deportivos. Es decir, no deberían pasar por alto la coeducación, ya que interesa saber hasta qué punto se deben agrupar de forma segregada o mixta. Por tanto, los docentes al realizar la planificación orientada al desarrollo emocional y afectivo y a la consecución de la felicidad y el bienestar del alumnado, deberán personalizar la enseñanza, evitando desigualdades entre chicos y chicas y favoreciendo la coeducación.

Formándonos como docentes en el terreno emocional, jugando y haciendo jugar a nuestros alumnos con emoción, aprendiendo y enseñando, podremos tener vivencias más felices para guiar hacia ese mismo estado. Para ello y por motivos de eficiencia científica será necesario conocer primero la naturaleza de la situación motriz, para poder incidir posteriormente en el rol docente.



**CAPÍTULO III**  
**OBJETO DE ESTUDIO**

---



## 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

En el presente trabajo se analizó la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en alumnado universitario al participar en juegos deportivos de oposición en función de la competición, género, historial deportivo y agrupamiento.

Después del análisis de los estudios previos y de la revisión de la literatura, se propusieron los siguientes objetivos específicos de estudio:

1º Determinar el tipo de emoción que dicen experimentar los jugadores en los juegos deportivos de oposición.

De este primer objetivo se derivó la siguiente hipótesis: Los juegos deportivos de oposición fomentan la vivencia de emociones positivas.

2º Comprobar si la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas experimentada por los jugadores, depende de la presencia o ausencia de la competición.

A este objetivo se le atribuyó la siguiente hipótesis: La presencia de competición en los juegos de oposición aumenta la intensidad emocional experimentada por los jugadores.

3º Analizar si hombres y mujeres experimentan la misma intensidad emocional al participar en juegos deportivos de oposición.

Para este objetivo se elaboró la siguiente hipótesis: Tanto hombres como mujeres vivencian con la misma intensidad las emociones al realizar juegos de oposición.

4º Analizar la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en los juegos deportivos de oposición experimentada cuando los alumnos están agrupados en grupos segregados o mixtos.

La hipótesis que se planteó a partir de dicho objetivo fue: La vivencia emocional aumenta en los juegos de oposición cuando las agrupaciones son segregadas.

5º Examinar si varía la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas entre participantes con y sin historial deportivo al participar en los juegos de oposición.

A partir de este objetivo se redactó la siguiente hipótesis: En los juegos de oposición cuando los jugadores tienen historial deportivo vivencian con mayor intensidad las emociones.

6° Determinar si los juegos de oposición provocan cambios sobre los estados de ánimo iniciales y finales de los jugadores.

Para este último objetivo, la hipótesis que se desarrolló fue: La práctica de los juegos de oposición mejora el estado de ánimo de los participantes.



# CAPÍTULO IV

## METODOLOGÍA

---



## **7. DISEÑO**

El diseño de una investigación puede entenderse como el plan y estructura a seguir que permitirá al investigador dar respuesta a las preguntas del estudio o abordar los objetivos del mismo (Kerlinger & Lee, 2002). El presente estudio correspondió a un diseño cuasi-experimental ya que la muestra no fue probabilística por facilidad de acceso (Hernández-Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010).

Se utilizaron estrategias intersujetos e intrasujetos para el estudio del efecto de las variables independientes: género (hombre, mujer), tipo de juegos deportivos de oposición (con o sin competición), agrupamiento alumnado (grupo mixto y grupo segregado); y las variables dependientes referidas a la intensidad en las diferentes emociones (positivas, negativas y ambiguas) y a los estados de ánimo que experimentaron los protagonistas en cada una de las situaciones de juego planteadas. Para ello, en el diseño intersujeto, se expusieron los distintos grupos de participantes a las distintas condiciones experimentales, para realizar la comparación de los resultados de las variables dependientes, y así conocer las consecuencias en las variables independientes, utilizando la aleatorización. Por otro lado, en el diseño intrasujeto, cada participante será control o referencia de sí mismo, facilitando todos los registros de relación con las variables independientes (Montero & León, 2007).

## **8. VARIABLES INDEPENDIENTES Y DEPENDIENTES**

Las variables que se consideraron en base a los objetivos fueron de diferente naturaleza, ya que se estudió la relación entre diferentes variables que intervinieron en esta experiencia pedagógica, el estado de ánimo y la intensidad en los tres tipos de emociones (positivas, negativas y ambiguas).

Entre las variables independientes se diferencian:

- 1º Variable referida a la lógica interna de los juegos deportivos: existencia o no de competición o de ganador al final del juego.
- 2º Variables referidas a la lógica subjetiva de los participantes: género e historial deportivo.
- 3º Variable referida a la lógica didáctica del docente: agrupamiento.

Entre las variables dependientes se diferencian:

- 1º Variable referida a la intensidad en las diferentes emociones (positivas, negativas y ambiguas) experimentadas por los jugadores en los juegos de oposición.
- 2º Variable referida a los estados de ánimo que suscitan los juegos deportivos de oposición.

## **9. PARTICIPANTES**

Los participantes de este estudio fueron un total de 73 alumnos, de los cuales 51 eran chicos y 22 chicas de entre 19 y 23 años, del Grado en Ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM), matriculados en la asignatura “Sistemática del ejercicio y juegos motores”, correspondiente a 2º curso.

La realización del estudio se integró en la planificación de la asignatura, convirtiéndose en un contenido más en el que el alumnado debía participar y realizar tareas habituales del curso. Concretamente cada sesión del estudio generaba a cada alumno un trabajo posterior de valoración y evaluación de sus emociones por escrito. Además, una vez terminado el estudio, los alumnos realizaron un cuestionario de autoevaluación, que consistió en valorar la experiencia desde su punto de vista como alumno de la asignatura y analizar los aspectos aprendidos respecto al aspecto emocional. Por todo ello, se puede decir que fueron alumnos a la vez que participantes de un estudio, lo que lo convierte en una experiencia pedagógica.

Todos los alumnos firmaron un consentimiento informado previo a la realización de las sesiones prácticas (ver Anexo 1). Dicho consentimiento marcaba todas las pautas recogidas por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia, que a su vez evaluó positivamente el presente estudio.

## **10. INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTO**

### **a) Formación emocional y familiarización cuestionarios:**

Previa a la realización de las sesiones del estudio, se realizó un periodo de formación emocional básica. Dicha formación fue realizada durante las sesiones prácticas previas de la propia asignatura. La duración total de la formación fue de 4 horas divididas en dos sesiones de dos horas. Dichas sesiones de formación tenían por objetivo familiarizar con las emociones básicas aportadas por la literatura especializada en educación emocional (Bisquerra, 2000). Por tanto se buscó que los alumnos reconocieran las diferentes emociones en sus compañeros y en sí mismos a través de diferentes situaciones motrices lúdicas y expresivas. A través de situaciones motrices se planteaban diferentes momentos en los que se focalizaba la atención en diferenciar emociones por rasgos faciales, gestuales, etc. Los alumnos al terminar cada sesión evaluaban lo que habían sentido en cada juego y se exponía en clase dentro de un debate final (ver Anexo 2). A su vez, este periodo de formación sirvió de familiarización con los instrumentos de investigación que se utilizarían en las sesiones posteriores y con los investigadores que ayudarían en el proceso de recogida de datos.

### **b) Distribución de grupos:**

Teniendo en cuenta los objetivos del estudio, se distribuyeron los participantes en dos tipos de grupos: a) Un grupo de 40 alumnos y 11 alumnas que conformaban un grupo dentro de la asignatura y b) un grupo de 22 alumnos (11 chicas y 11 chicos) creado con la intención de poder analizar las diferencias teniendo en cuenta las agrupaciones por género.

### **c) Desarrollo de las sesiones prácticas:**

Los juegos planteados en las cuatro sesiones fueron: a) primera sesión de juegos de oposición con victoria en agrupaciones mixtas; b) segunda sesión de juegos de oposición sin victoria en agrupaciones mixtas; c) tercera sesión de juegos de oposición con victoria en agrupaciones del mismo género; y d) cuarta sesión de juegos de oposición sin victoria en agrupaciones del mismo género.

A continuación (Tabla 7) se resumen los juegos realizados en la primera sesión, correspondiente a los juegos con victoria mixtos: robar colas, blancos y negros, fútbol

chino, pulso, Pepe te pilla, y los cocos. En el Anexo 3, se detallan y desarrollan de forma específica.

Tabla 7

*Resumen de los juegos de oposición realizados en la primera sesión*

Título	Competición	Resumen
1. Robar colas	Con competición	Cada jugador dispone de un pañuelo que se lo coloca detrás del pantalón. Tras la señal de inicio se trata de conseguir el máximo número de pañuelos de los otros jugadores.
2. Blancos o negros	Con competición	Por parejas, frente a frente, situados a un metro de distancia entre ellos. A cada jugador se asigna un nombre. Tras ello, el profesor dice uno de los dos nombres al azar. El nombrado trata de pillar al adversario antes de que éste llegue al extremo de la pista.
3. Fútbol chino	Con competición	Los jugadores en círculo con las piernas abiertas tratan de conseguir gol introduciendo el balón entre las piernas de los demás adversarios. Para lanzar y parar se utilizarán las manos, no cerrando las piernas.
4. Pulso	Con competición	Enfrentamiento de dos jugadores que se desafían tratando de desequilibrar al contrario el mayor número posible de ocasiones, utilizando la fuerza del brazo.
5. Pepe te pilla	Con competición	Empiezan dos jugadores que juegan a piedra, papel, tijera. El jugador que pierde la suerte huye del que la gana. El que gana trata de pillarlo.
6. Los cocos	Con competición	Cuatro personas se sitúan en su aro (dispuestos en forma de cuadrado) y con una pelota de tenis dentro. En el centro del cuadrado habrá otro aro libre y con una pelota. A la voz de inicio hay que tratar de meter en tu propio aro dos cocos lo antes posible.

Seguidamente (Tabla 8) se resumen los juegos realizados en la segunda sesión, correspondiente a los juegos sin victoria mixtos: liebres pared, la princesita, tierra, mar y aire, lo que el viento se llevó, el terremoto y la palmada. En el Anexo 4, se detallan y desarrollan de forma específica.

Tabla 8

*Resumen de los juegos de oposición realizados en la segunda sesión*

Título	Competición	Resumen
1. Liebres pared	Sin competición	Todos los jugadores se desplazan por el espacio sabiendo que si el jugador que tiene la pelota les toca, quedan capturados en la pared. Se pueden salvar si el jugador que los ha tocado es capturado o si cogen una pelota sin apartarse de la pared.
2. La princesita	Sin competición	Un cono hace de princesita. El príncipe o guardián (un jugador) tratará de protegerla de los “toques” de los bandidos (resto de jugadores). Si el guardia toca a un bandido, habrá cambio de roles pasando el bandido a ser guardián y viceversa.
3. Tierra, mar y aire	Sin competición	Se divide la pista en tres espacios (tierra, mar y aire). Cuando la madre (un jugador) diga uno de los tres espacios, los jugadores deben llegar lo antes posible al espacio mencionado. El último que llegue se cambia por el rol de madre.
4. Lo que el viento se llevó	Sin competición	En círculo el jugador situado en el centro indica un color y acto seguido todos los que lo lleven se levantan y deben cambiar de sitio, acción que también realiza el del centro del círculo. Quien se quede sin sitio pasa al medio a dar la siguiente consigna.
5. El Terremoto	Sin competición	En grupos de tres, dos jugadores se cogen de las manos (uno tendrá el rol de pared derecha y el otro de la izquierda) y el tercero se coloca en el centro (rol de inquilino). El jugador que se la queda deberá decir un rol y llegar al sitio antes de que se cambien los jugadores aludidos.
6. La palmada	Sin competición	Todos en círculo y un jugador se la queda en el centro con un balón. Cada vez que el jugador envía la pelota a un jugador del círculo éste debe realizar una palmada antes de cogerlo. Si no lo coge o da una palmada antes de que se le envíe la pelota, permuta el rol con el del centro.

Ahora en la Tabla 9 se resumen los juegos realizados en la tercera sesión, correspondiente a los juegos con victoria con mismo género: el pañuelo, toca, raspall con indiaca, sillas musicales y pilla-pilla con pelota. En el Anexo 5, se detallan y desarrollan de forma específica.

Tabla 9

*Resumen de los juegos de oposición realizados en la tercera sesión*

Título	Competición	Resumen
1. El pañuelo	Con competición	Dos equipos. A cada jugador de cada equipo se le asigna un número. El profesor se sitúa entre los dos equipos con un pañuelo en la mano. Éste dirá un número y de cada equipo saldrá la persona que lo lleve. Gana el jugador que consigue coger el pañuelo y llegar a su zona sin ser pillado por el oponente.
2. Toca	Con competición	Dos jugadores se desafían tratando de tocar el mayor número posible de veces cualquier parte posterior del cuerpo del contrario (cabeza, hombro, espalda, etc.) según se indique en cada duelo. Tras concluir el tiempo asignado gana quien sume más contactos.
3. Raspall la indiaca	Con competición	Dos jugadores se enfrentan. Cada uno con una indiaca situada en el suelo trata de golpear al adversario antes de que lo haga el mismo. El jugador que lo consiga antes suma un punto y pasado un tiempo gana el que más puntos sume.
4. Sillas musicales	Con competición	Todos los jugadores en círculo disponen de un aro excepto uno. La persona que se la queda empieza a dar palmadas, para que los jugadores corran alrededor. Cuando pare todos deben meterse en el aro. El que se queda fuera se apunta un fallo. Gana el jugador que menos fallos acumule al terminar el tiempo.
5. Pilla-pilla con pelota	Con competición	Se lanza una pelota al centro del espacio. El jugador que la coja puede perseguir y tocar con la pelota a otro jugador. Si lo consigue suma un punto. Una vez lanzada la pelota cualquier jugador puede hacerse con ella. Acabado el tiempo estimado gana el jugador que haya sumado más puntos.

Y por último, en la Tabla 10 se resumen los juegos realizados en la cuarta sesión, correspondiente a los juegos sin victoria por mismo género: el molino, a coger la escoba, el laberinto, perseguir imitando y el sobre. En el Anexo 6, se desarrollan de forma específica.



Tabla 10

*Resumen de los juegos de oposición realizados en la cuarta sesión*

Título	Competición	Resumen
1. Las jarras y el molino	Sin competición	Un jugador se la queda en el centro con una cuerda y empieza a dar vueltas sobre sí mismo arrastrándola por el suelo. Los jugadores que lo rodean tienen que ir saltando la cuerda cuando llega a su altura. El jugador que toque la cuerda, cambia el rol con el del centro.
2. A coger la escoba	Sin competición	En círculo todos menos un jugador que se sitúa en el centro con una pica sujeta con un dedo. Cuando este jugador decida dice el nombre de un jugador del grupo a la vez que suelta la pica. El jugador nombrado debe coger la misma antes de que se caiga.
3. El laberinto	Sin competición	Los jugadores se desplazan intentando pillar a los demás (una rodilla fija en el suelo) cuando le tocan el antebrazo derecho. Los jugadores recuperan su rol de jugador en desplazamiento cuando tocan la pierna de un jugador en desplazamiento.
4. Perseguir imitando	Sin competición	El cazador pilla con un tipo de desplazamiento y todos los demás se desplazarán de ese modo. El cazador puede cambiar de modo de desplazamiento mientras está persiguiendo al resto obligando también a los demás participantes a cambiarlo.
5. El sobre	Sin competición	Un jugador del centro lanza la pelota a la vez que dice "Hay un sobre para..." y dice un nombre entre los que juegan. La persona nombrada trata de recoger la pelota antes de que caiga para volver a decir otro nombre. Si la pelota cae al suelo el jugador nombrado debe decir ¡pies quietos! y tratar de golpear a algún jugador que esté cerca.

Todos estos juegos fueron los seleccionados después de realizar una revisión previa de la literatura sobre juegos motores deportivos de oposición. Los criterios de inclusión fueron: a) juegos deportivos tradicionales en la cultura española sin sesgo de género; b) debían representar al dominio de oposición; c) tenían que representar los principios pedagógicos para la formación de los alumnos dentro de la asignatura de sistemática del ejercicio y juegos motores; d) realizados en espacios deportivos estandarizados; e) sin emplear material deportivo; f) sencillos de ejecutar; y g) en la 1ª y

3ª sesión se emplearon juegos con competición; en la 2ª y la 4ª fueron juegos sin un ganador final.

d) Explicación del POMS al llegar y al terminar y sus instrucciones:

Al empezar cada una de las sesiones prácticas de juegos deportivos a cada participante se le entregó una hoja que incluía el cuestionario de estados de ánimo (POMS) en la fase de inicio de la sesión por una cara y los estados de ánimo de final de sesión por la otra cara (ver anexo 7). Aunque los participantes ya conocían sus características se les recordó brevemente los distintos apartados que debían cumplimentar.

Antes de realizar los juegos deportivos el alumnado se dirigió en silencio al lugar donde tenían el cuestionario POMS para indicar cómo se sentían en ese momento en relación a los distintos estados de ánimo, indicando una puntuación de 0 a 4, considerando que los números significan: 0= Nada; 1= Un poco; 2= Moderadamente; 3= Bastante; 4= Muchísimo.

Esta misma tarea la repitieron en la última parte de la sesión, una vez se realizaron los juegos de oposición previstos. Acto seguido los estudiantes entregaron la hoja con el fin de evitar cualquier tipo de manipulación de los datos a posteriori. Es muy importante resaltar que los investigadores supervisaron todo el proceso, tratando de que se indicaran todos los datos del cuestionario, aún a pesar de todas las precauciones tenidas en cuenta, si se detectaba un cuestionario con alguna tachadura o incorrección se desestimaba para el tratamiento estadístico de los datos.

e) Explicación del GES al finalizar cada juego y sus instrucciones:

Para la identificación de la intensidad emocional se empleó la escala GES validada por Lavega, March et al. (2013), ya que permite estudiar las emociones que suscitan los juegos deportivos de oposición al aplicar el marco teórico de las emociones (Bisquerra, 2000) y de la praxiología motriz (Parlebas, 2001). Al finalizar cada juego, los alumnos marcaban el nivel de intensidad (de 0 a 10) que habían experimentado en cada una de las trece emociones (Bisquerra, 2003). El cero significaba que no se había sentido esa emoción, y el diez implicaba que se había vivido con máxima intensidad (ver Anexo 8). Los juegos deportivos tradicionales se realizaron durante cuatro sesiones de 1,5 horas. En los distintos grupos de alumnos se siguió un orden diferente en los

juegos, paliando el efecto de arrastre en los datos obtenidos. Las sesiones fueron grabadas en plano fijo desde el exterior del espacio de juego, con el fin de comprobar que en todas las sesiones se realizaron los juegos del dominio pertinente y se siguieron los criterios de inclusión, así como para controlar las duraciones de las sesiones. Las sesiones fueron dirigidas por la profesora habitual de cada grupo, que presentaba el juego explicando las reglas y solventando dudas. Una vez empezaba el juego, el profesor no intervenía motivando, ayudando, ni aportando feedback.

## 11. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se valoró el ajuste a la normalidad de los datos (intensidad de las emociones vividas) mediante el test de Kolmogorov-Smirnov, y dado que se obtuvieron datos con una distribución muy asimétrica, se abordaron dos enfoques, uno paramétrico y otro no paramétrico.

El enfoque paramétrico ajustó una distribución continua a las variables dependientes (intensidad en las diferentes emociones y estados de ánimo), teniendo en cuenta la existencia de variables intrasujetos. El modelo elegido para analizar los datos cuantitativos obtenidos a través del GES y del POMS fueron las ecuaciones de estimación generalizadas (GEE), familia Gaussiana de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. El tratamiento estadístico de los datos se llevó a cabo a través del paquete estadístico SPSS versión 19 y STATA SE versión 10, utilizando para todas las pruebas el nivel de significación universalmente aceptado de  $p < .05$ .

En los datos del GES el modelo consideró tres factores intrasujetos: 1) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua); 2) competición (con o sin competición); y 3) agrupamiento (segregado o mixto); y dos factores intersujetos: 1) género (masculino o femenino); y 2) historial deportivo (con o sin experiencia deportiva). Siendo la variable dependiente la intensidad de cada emoción (0-10) manifestada por el sujeto. En los datos del POMS se analizaron cuatro factores intrasujetos: 1) prepost (inicio y final); 2) sesión (1, 2, 3 y 4); 3) competición (con o sin competición); y 4) agrupamiento (segregado o mixto); y dos factores intersujetos: 1) género (masculino o femenino) y 2) historial deportivo (con o sin experiencia deportiva). Estableciendo cinco variables

dependientes: 1) Vigor; 2) Tensión-Ansiedad; 3) Fatiga; 4) Cólera-Hostilidad; 5) Depresión-Melancolía.

En el análisis del POMS el índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), indicó la no idoneidad de llevar a cabo el análisis factorial, y la prueba de Bartlett indicó que se cumplían las condiciones necesarias para realizar un análisis factorial.

Para el segundo enfoque, se empleó una técnica de análisis de segmentación no paramétrica. Concretamente los árboles de clasificación mediante el método CHAID (detector de interacción automática de Chi-cuadrado) ya que permitió construir árboles no binarios. La técnica estadística elegida para analizar los datos cuantitativos obtenidos a través del GES fue el árbol de clasificación CHAID (Morgan & Sonquist, 1963). Se utilizó el módulo de Answer-Tree® SPSS Árboles de Clasificación™ 13.0., en el que se empleó un sistema validación cruzada, siendo 50 el número mínimo de casos en los nodos terminales y 100 casos en los nodos filiales. Otras características fueron: a) control de tamaño del árbol (tamaño mínimo de nodo tamaño de divisiones: 10; niveles máximos de árbol: 3); b) método de validación (10 veces validación cruzada); c) divisiones iniciales (no establecido); d) probabilidades a priori para la variable “categorías” de destino (uso de la distribución de frecuencias en el conjunto de datos); e) costes de clasificación errónea (unitaria para todas las categorías); y f) manipulación de datos perdidos (uso de predictivos sustitutos). La variable dependiente de intensidad emocional (rango 0-10), fue recodificada en cuatro categorías con el fin de obtener frecuencias similares: 0 a 0.99 (29%), 1 a 2.99 (24.5%), 3 a 4.99 (17.4%) y 5 a 10 (28.6%). En el procedimiento CHAID se eligieron los factores predictivos (variables independientes): tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua), emoción (alegría, humor, amor, ira, ansiedad, rechazo, miedo, tristeza, vergüenza, sorpresa, esperanza y compasión), competición (con y sin competición), género (femenino y masculino), agrupación (grupos segregados y mixtos) e historial deportivo (con o sin historial deportivo).

A través del árbol de clasificación CHAID o la técnica de segmentación jerárquica, se analizaron e interpretaron los datos siguiendo el orden de arriba-abajo e izquierda-derecha, plasmándose los resultados más intensos en la zona superior y los menos valorados emocionalmente en la zona inferior de cada una de las variables. Además, los colores mostraron las variables predictivas que aparecieron y cómo se comportaron, pudiendo conocer la interrelación de forma predictiva entre cuatro

variables independientes y la dependiente y por otro lado, para observar cuál o cuáles son las interacciones más fuertes con las variables independientes (género, tipo de agrupamiento, competición e historial deportivo) y ver qué categorías de cada predictor desaparecen al no tener significación con respecto a la variable dependiente (doce emociones).

## **12. ROL DE LA INVESTIGADORA**

El carácter formativo de la experiencia, hizo que los investigadores se formaran para el desarrollo del estudio, el cual estaba inserto en una programación docente universitaria. Por ello, en primer lugar se realizó una jornada científica de formación con el fin de acordar y explicar las acciones a todos los participantes investigadores. Los contenidos de la formación fueron:

1. Formación sobre cuestiones de género.
2. Formación en el uso de la escala POMS.
3. Confirmación selección de los juegos deportivos a aplicar para cada dominio de acción motriz.
4. Estrategias didácticas en la presentación y realización de los juegos deportivos.
5. Estrategias didácticas a seguir en la formación en conciencia emocional del alumnado participante.
6. Explicación de la estructura de la base de datos informática a utilizarse por todos los grupos en formato MYSQL, así como de los cuestionarios en formato Html + Php y uso de la Interface Web para la comunicación de los resultados entre los diferentes grupos.

Seguidamente se realizó un curso de formación con el alumnado participante en el estudio. Después de la formación, se realizó la primera experiencia práctica y el registro de datos. Durante la cumplimentación de los cuestionarios se resolvían todas las dudas que fueran surgiendo por parte de los participantes. Al finalizar la sesión se recogían los cuestionarios y se devolvían al inicio de la siguiente para que el alumnado introdujera los datos en la plataforma moodle.

Tras la introducción de los datos en la plataforma moodle por los alumnos, el investigador realizaba una revisión de dicha introducción y en el caso de ver algún dato obviado o alguna posible mejora, se contactaba con el participante para que realizara la modificación oportuna.

En este caso el rol investigador no fue de formador, no intervino como docente, sino sólo como investigador.

### **13. ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN**

Como señala Sáez de Ocáriz (2011) los criterios éticos que deben regir las investigaciones sociales son muy difusos y no existe un consenso universal sobre la protección de los derechos de los participantes. Por ello, se decidió utilizar el más adecuado para nuestra intervención, siguiendo así las normas éticas que se proponen en el Informe Belmont (1979), como lo hicieron Sáez de Ocáriz (2011) y Serna (2014) en sus trabajos. Este informe se basa en tres principios básicos (el principio de beneficencia, el principio de respeto a la dignidad humana y el principio de justicia) para desarrollar la conducta ética que se debe seguir en la investigación.

En esta investigación se ratificó el principio de beneficencia, ya que los participantes no sufrieron daños y el riesgo de la práctica no rebasó los beneficios; la relación entre participantes e investigador se mantuvo con claros fines hacia la investigación; y hubo compromiso de comunicar los resultados tan pronto como fuera posible. Particularmente en este trabajo, durante la realización de los juegos, algún participante podría sufrir alguna caída o lesión pero sin riesgo aparente. Además, la labor del investigador sólo fue de investigador y no de formador y los resultados se van a publicar en la mayor brevedad.

Por otro lado, en esta intervención se aseguró el principio de respeto a la dignidad humana ya que los participantes tenían el derecho a la autodeterminación y el derecho al conocimiento absoluto de la información. Es decir, los participantes fueron libres para decidir voluntariamente su participación en esta investigación, sin producirse contra ellos ningún tipo de represalia a posteriori, y en la recogida de datos aunque había un ocultamiento (cuestionarios anónimos) no hubo riesgo, ni se violó la privacidad.

Por último, también se garantizó el principio de justicia en este trabajo ya que el trato con los participantes fue justo, equitativo, sin discriminación, amable, respetuoso, sin invadir la intimidad y confidencial. De hecho, no se identificó ningún nombre real con los participantes y resultados del estudio y participaron en igualdad de condiciones en la práctica motriz desempeñando los mismos roles.





# CAPÍTULO V

## RESULTADOS

---



#### 14. EFECTOS DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN EN LA INTENSIDAD EMOCIONAL VIVENCIADA

Atendiendo a los objetivos que se han planteado en esta investigación, se procede a describir en primer lugar los resultados a partir del método de Ecuaciones de Estimación Generalizadas (GEE) (Tabla 11). Se identificaron diferencias significativas cuando se analizaron por separado las variables género, historial deportivo, competición y tipo de emoción. Sin embargo la variable tipo de agrupamiento no originó diferencias significativas cuando se analizó por separado ( $p = .924$ ).

Tabla 11

*Efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas*

	<b>Chi-cuadrado de Wald</b>	<b>gl</b>	<b>Sig.</b>
Género	12.410	1	< .001
Tipo de agrupamiento	.009	1	.924
Historial deportivo	8.796	1	.003
Competición	10.819	1	.001
Tipo de emoción	239.140	2	< .001
Género * Tipo de agrupamiento	.398	1	.528
Género * Historial deportivo	9.084	1	.003
Género * Competición	.005	1	.944
Género * Tipo de emoción	8.794	2	.012
Tipo de agrupamiento * Competición	.749	1	.387
Tipo de agrupamiento * Tipo de emoción	2.211	2	.331
Historial deportivo * Competición	.894	1	.345
Historial deportivo * Tipo de emoción	1.479	2	.477
Competición * Tipo de emoción	22.568	2	< .001

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

En la Figura 4, en función del tipo de emoción se apreciaron diferencias significativas ( $p < .001$ ). Las emociones positivas ( $M = 3.96$ ,  $p < .001$ ) registraron valores significativos más intensos que las negativas ( $M = .73$ ,  $p < .001$ ). Esas emociones también registraron valores superiores a las ambiguas ( $M = 2.36$ ,  $p < .001$ ). Lo que lleva a pensar que los juegos de oposición actúan como catalizadores del bienestar por determinar una vivencia positiva de forma general.

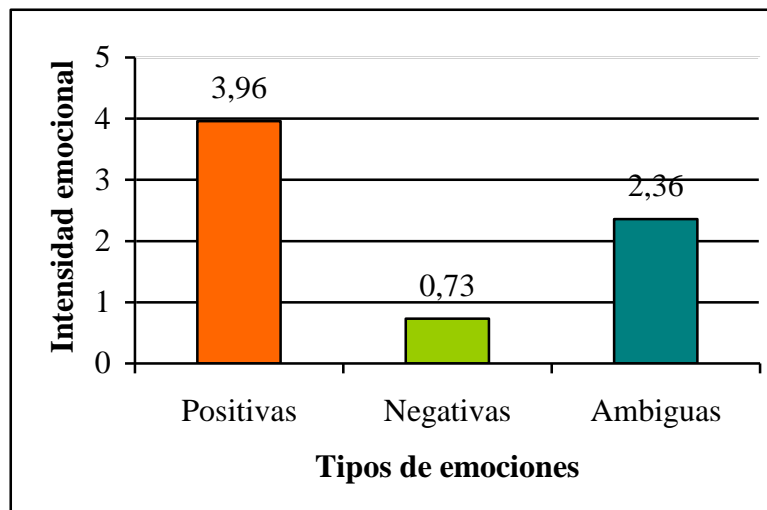


Figura 4. Intensidad emocional en relación al tipo de emoción.

#### 14.1. Competición y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición

Con respecto al resultado con o sin competición (Figura 5) se obtuvieron diferencias significativas ( $p = .001$ ). Al competir se registraron valoraciones emocionales más altas ( $M = 2.00, p < .001$ ) que al no competir ( $M = 1.79, p < .001$ ).

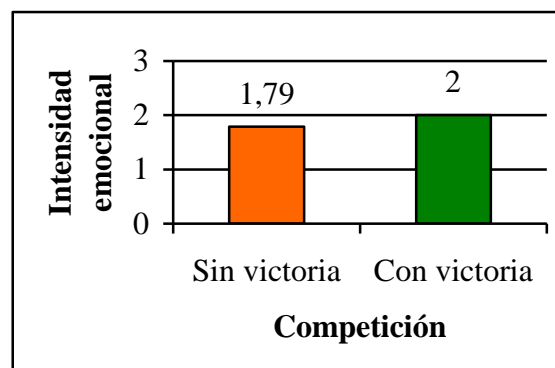


Figura 5. Intensidad emocional en relación a la presencia o ausencia de competición.

La interacción entre la competición y el tipo de emoción, generó significación ( $p < .001$ ). La presencia o ausencia de competición en los juegos de oposición realizados en el presente estudio fue significativa en la valoración emocional que realizaron los participantes sobre los tres tipos de emociones. En los juegos de oposición con competición, los tres tipos de emociones fueron valoradas con mayor intensidad, mientras que en los juegos de oposición sin competición, los tres tipos de emociones fueron valoradas con menor intensidad. En la Figura 6 se observó que de los tres tipos

de emociones, las positivas fueron las más puntuadas tanto en los juegos con competición ( $M = 4.08$ ,  $p = .010$ ) como en los juegos sin competición ( $M = 3.84$ ,  $p = .010$ ).

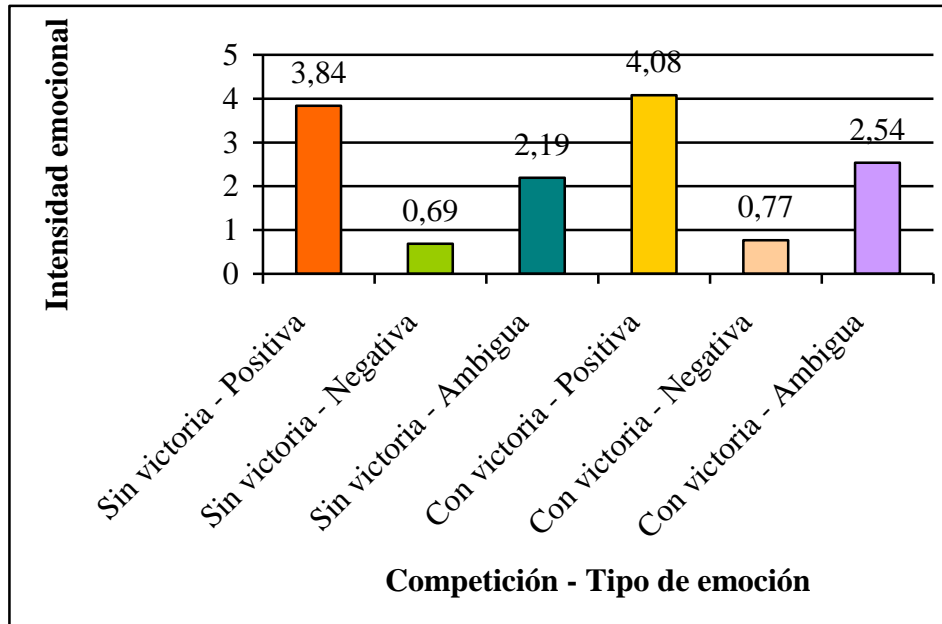


Figura 6. Comportamiento de la interacción competición y tipo de emoción.

#### 14.2. Género y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición

Atendiendo a la variable género (Figura 7) se observaron diferencias significativas ( $p < .001$ ). El género masculino valoró con mayor intensidad las emociones ( $M = 2.25$ ,  $p = .001$ ) que el género femenino ( $M = 1.60$ ,  $p = .001$ ).

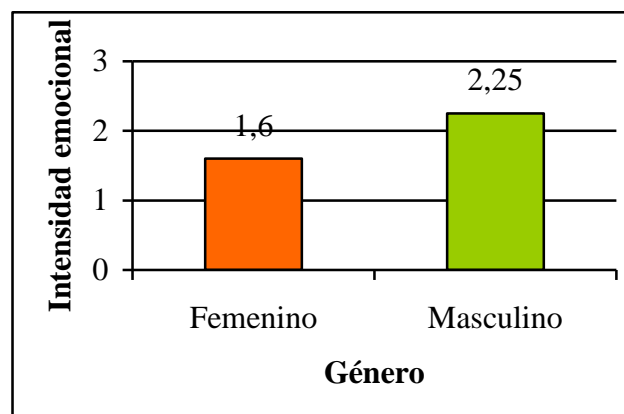


Figura 7. Intensidad emocional en relación a la variable género.

La interacción de las variables género y tipo de emoción, también reflejó diferencias significativas ( $p = .012$ ). Existieron diferencias significativas entre el género femenino y masculino y el tipo de emoción positiva y negativa, mientras que no se observaron diferencias significativas entre la variable género en la intensidad emocional de las emociones ambiguas (Tabla 11). El género masculino puntuó más alto las emociones positivas ( $M = 4.44$ ,  $p = .015$ ) y negativas ( $M = .99$ ,  $p < .001$ ), que el género femenino al realizar juegos de oposición (Figura 8).

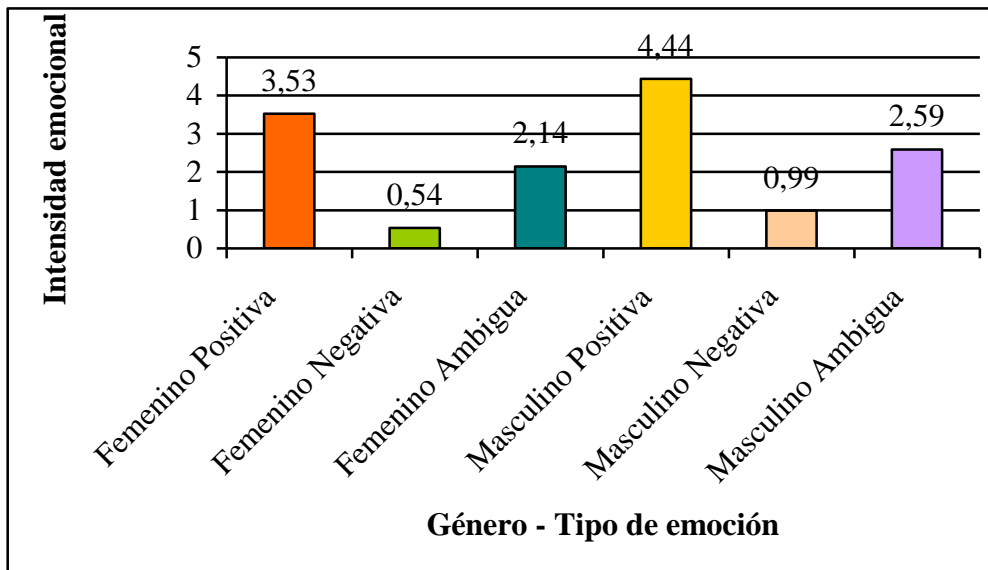


Figura 8. Comportamiento de la interacción género y el tipo de emoción.

En base a la presencia o no de competición tampoco se hallaron diferencias significativas cuando las valoraciones eran realizadas por el género femenino y el género masculino ( $p = .944$ ). Aun así, se pudo apreciar una tendencia emocional más alta cuando los juegos de oposición fueron con competición, independientemente del género (Tabla 12).

Tabla 12

*Estimaciones de las interacciones de género y competición*

Género	Competición	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald	
				95%	
				Inferior	Superior
Femenino	Sin competición	1.51	.163	1.19	1.83
	Con competición	1.69	.161	1.37	2.00
Masculino	Sin competición	2.13	.137	1.86	2.40
	Con competición	2.38	.143	2.10	2.66

Con respecto a la variable género y su interrelación con la variable competición, no se percibieron diferencias significativas ( $p = .944$ ) en el modelo general (Tabla 11). Sin embargo, en la comparación por pares, como se observa en la Tabla 13, existieron diferencias significativas en la vivencia emocional cuando el género femenino realizó juegos de oposición con competición y sin competición. Al practicar juegos de oposición con competición experimentaron mayor vivencia emocional ( $M = 1.69$ ,  $p = .003$ ) que al practicar juegos de oposición sin competición ( $M = 1.51$ ,  $p = .003$ ). Con el género masculino ocurrió lo mismo, obteniendo una media de 2.13 ( $p < .001$ ) en los juegos sin competición y una media de 2.38 ( $p < .001$ ) en los juegos con competición. Estas diferencias también fueron significativas entre géneros, siendo el género masculino quien valoró con más intensidad tanto los juegos con competición como los juegos sin competición.

Tabla 13

*Comparación por pares de las variables género y competición*

Género *	Género *	Diferencia de medias (I-J)	Típ. Error	gl	Sig.	Intervalo de confianza de Wald para la diferencia 95%	
						Inferior	Superior
Femenino * Sin competición	Femenino * Con competición	-.18 <sup>a</sup>	.060	1	.003	-.29	-.06
	Masculino * Sin competición	-.62 <sup>a</sup>	.202	1	.002	-1.02	-.23
	Masculino * Con competición	-.87 <sup>a</sup>	.207	1	<.001	-1.27	-.46
Femenino * Con competición	Femenino * Sin competición	.18 <sup>a</sup>	.060	1	.003	.06	.29
	Masculino * Sin competición	-.45 <sup>a</sup>	.205	1	.030	-.85	-.04
	Masculino * Con competición	-.69 <sup>a</sup>	.206	1	.001	-1.09	-.29
Masculino * Sin competición	Femenino * Sin competición	.62 <sup>a</sup>	.202	1	.002	.23	1.02
	Femenino * Con competición	.45 <sup>a</sup>	.205	1	.030	.04	.85
	Masculino * Con competición	-.24 <sup>a</sup>	.049	1	<.001	-.34	-.15
Masculino * Con competición	Femenino * Sin competición	.87 <sup>a</sup>	.207	1	<.001	.46	1.27
	Femenino * Con competición	.69 <sup>a</sup>	.206	1	.001	.29	1.09
	Masculino * Sin competición	.24 <sup>a</sup>	.049	1	<.001	.15	.34

*Nota:* No se han sombreado los valores significativos ( $p < .05$ ) por cumplir todas las variables con dicho criterio.



### 14.3. Historial deportivo y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición

En base al historial deportivo se observaron diferencias significativas ( $p = .003$ ). La Figura 9 refleja que los participantes con historial deportivo vivenciaron con mayor intensidad las emociones ( $M = 2.22$ ,  $p < .001$ ) que los participantes sin historial deportivo ( $M = 1.38$ ,  $p < .001$ ).

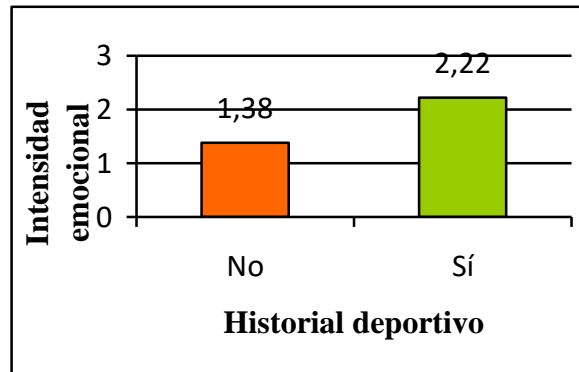


Figura 9. Intensidad emocional en relación a la presencia o ausencia de historial deportivo.

El historial deportivo de los participantes no fue determinante en las valoraciones que realizaron sobre el tipo de emoción ( $p = .477$ ). La tendencia palpable en la Tabla 14 radicó en la presencia de mayor carga emocional en los tres tipos de emociones cuando los participantes presentan un bagaje deportivo.

Tabla 14

*Estimaciones de las interacciones de historial deportivo y tipo de emoción*

Historial deportivo	Tipo Emoción	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald 95%	
				Inferior	Superior
No	Positiva	3.06	.375	2.32	3.79
	Negativa	.52	.099	.32	.71
	Ambigua	1.67	.254	1.17	2.16
Si	Positiva	4.51	.198	4.12	4.89
	Negativa	.86	.088	.69	1.04
	Ambigua	2.80	.159	2.49	3.12

De lo desprendido de los resultados de la Tabla 15, se puede mantener que la huella deportiva no influyó en los participantes al valorar las emociones ( $p = .345$ ) cuando el juego de oposición es con competición, ni cuando el juego de oposición es sin

competición. No existió una influencia significativa, pero sí se apreció una tendencia emocional alta en los participantes que cuentan con un bagaje deportivo previo, ya sea en las prácticas de oposición con competición como en las prácticas de oposición sin competición.

Tabla 15

*Estimaciones de las interacciones de historial deportivo y competición*

Historial deportivo	Competición	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald 95%	
				Inferior	Superior
No	Sin competición	1.28	.194	.90	1.66
	Con competición	1.49	.202	1.10	1.89
Si	Sin competición	2.12	.123	1.88	2.36
	Con competición	2.32	.119	2.09	2.55

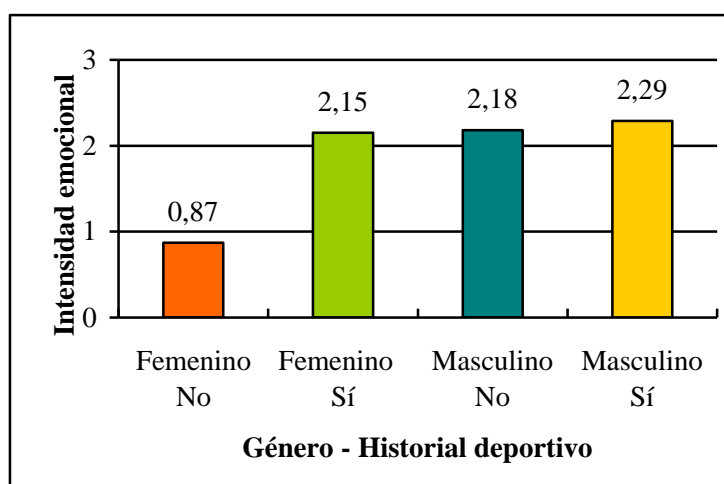


Figura 10. Comportamiento de la interacción género e historial deportivo.

Al interaccionar las variables género e historial deportivo, se observaron diferencias significativas ( $p = .003$ ) en el modelo general (Tabla 11). Al realizar la comparación por pares en el género femenino se apreciaron diferencias significativas en relación a la presencia o no de historial deportivo (Figura 10), experimentando mayor intensidad emocional el género femenino con historial deportivo ( $M = 2.15, p < .001$ ) y menor intensidad emocional el género femenino sin historial deportivo ( $M = .87, p <$

.001). A diferencia del género femenino, el historial deportivo no fue determinante en las intensidades emocionales experimentadas por el género masculino (Tabla 16).

Tabla 16

*Comparación por pares de las variables género e historial deportivo*

Género * Historial deportivo	Género * Historial deportivo	Diferencia de medias		gl	Sig.	Intervalo de confianza de Wald para la diferencia 95%	
		(I-J)	Típ. Error			Inferior	Superior
Femenino * Sin historial	Femenino * Con historial	-1.28 <sup>a</sup>	.289	1	<.001	-1.85	-.71
	Masculino * Sin historial	-1.31 <sup>a</sup>	.383	1	.001	-2.06	-.56
	Masculino * Con historial	-1.41 <sup>a</sup>	.231	1	<.001	-1.86	-.96
Femenino * Con historial	Femenino * Sin historial	1.28 <sup>a</sup>	.289	1	<.001	.71	1.85
	Masculino * Sin historial	-.03	.374	1	.938	-.76	.70
	Masculino * Con historial	-.13	.250	1	.603	-.62	.36
Masculino * Sin historial	Femenino * Sin historial	1.31 <sup>a</sup>	.383	1	.001	.56	2.06
	Femenino * Con historial	.03	.374	1	.938	-.70	.76
	Masculino * Con historial	-.10	.364	1	.781	-.81	.61
Masculino * Con historial	Femenino * Sin historial	1.41 <sup>a</sup>	.231	1	<.001	.96	1.86
	Femenino * Con historial	.13	.250	1	.603	-.36	.62
	Masculino * Sin historial	.10	.364	1	.781	-.61	.81

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

#### 14.4. Tipo de agrupamiento del alumnado y vivencia emocional en los juegos deportivos de oposición

No se encontraron diferencias significativas de intensidad emocional en función de si el agrupamiento (Tabla 17) en los juegos de oposición fue de carácter mixto o de mismo género ( $p = .924$ ).

Tabla 17

*Intensidad emocional en relación a la variable tipo de agrupamiento*

(I)Género- grupo	(J)Género- grupo	Diferencia de medias (I-J)	Típ. Error	gl	Sig.	Intervalo de confianza de Wald para la diferencia 95%	
						Inferior	Superior
Mismo género	Género mixto	.48 <sup>a</sup>	.183	1	.009	.12	.84
Género mixto	Mismo género	-.48 <sup>a</sup>	.183	1	.009	-.84	-.12

Se observó una tendencia de mayor vivencia emocional (Tabla 18) cuando los participantes que intervienen en el juego son del mismo género ( $M = 2.23$ ,  $p = .009$ ).

Tabla 18

*Estimaciones del análisis de la variable tipo de agrupamiento*

Tipo de agrupamiento	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald 95%	
			Inferior	Superior
Mismo género	2.23	.173	1.89	2.57
Género mixto	1.75	.127	1.50	2.00

El tipo de emoción experimentada por los participantes no determinó de forma significativa la intensidad emocional al practicar juegos de oposición en grupos del mismo género y en grupos mixtos ( $p = .331$ ), es decir, cuando jugaron sólo chicos, sólo chicas o chicos con chicas, en todos los tipos de agrupamientos sintieron intensidades emocionales parecidas en cada tipo de emoción. En este caso se pueden atender a dos tendencias. En primer lugar, independientemente del tipo de agrupación las emociones positivas fueron las más valoradas y las negativas las menos valoradas, y en segundo

lugar, cuando jugaron agrupados por mismo género, experimentaron las emociones positivas con mayor intensidad que cuando lo hicieron en grupos mixtos (Figura 11).

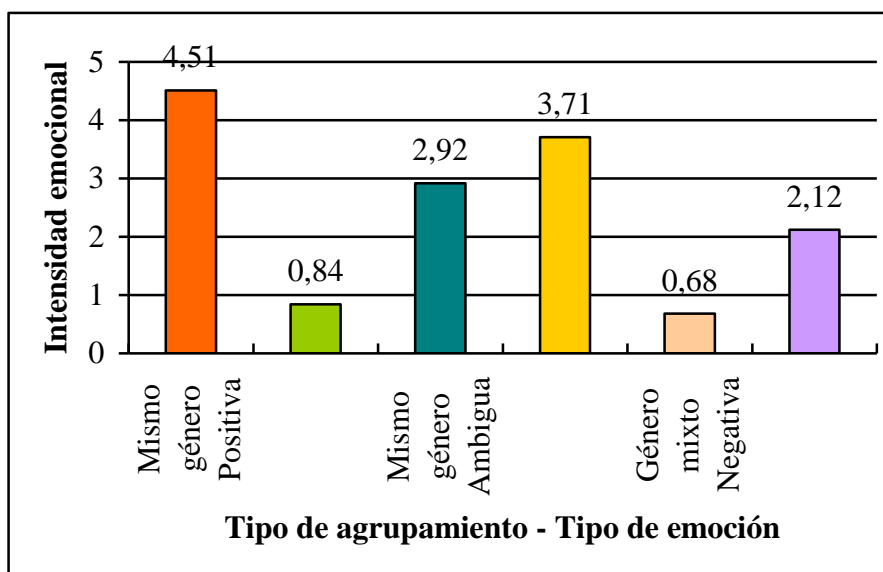


Figura 11. Comportamiento de la interacción tipo de agrupamiento y tipo de emoción.

Las intensidades emocionales no fueron significativamente distintas al comparar las variables tipo de agrupamiento y competición ( $p = .387$ ). En relación a la presencia o ausencia de competición en los juegos de oposición (juegos de oposición con competición y juegos de oposición sin competición) cuando las valoraciones eran realizadas en función del tipo de agrupamiento (mismo género y género mixto) no se encontró significación. Sin embargo, existió una tendencia a puntuar más alto las emociones, cuando participan jugadores del mismo género, independientemente de la presencia o ausencia de competición (Tabla 19).

Tabla 19

*Estimaciones de las interacciones de tipo de agrupamiento y competición*

Tipo de agrupamiento	Competición	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza de Wald 95%	
				Inferior	Superior
Mismo género	Sin competición	2.15	.180	1.80	2.51
	Con competición	2.30	.177	1.96	2.65
Género mixto	Sin competición	1.64	.130	1.38	1.89
	Con competición	1.87	.128	1.62	2.12

En relación al tipo de agrupamiento no se encontraron diferencias significativas cuando las valoraciones eran realizadas por chicas y por chicos ( $p = .528$ ). Los resultados mostrados en la Tabla 20 revelan una mayor tendencia emocional por el género masculino independientemente de que los juegos de oposición fuesen realizados por grupos mixtos o por grupos donde sólo interviene el género masculino. Otra tendencia observada fue que tanto chicos como chicas valoraron con mayor intensidad las emociones cuando juegan en grupos del mismo género.

Tabla 20

*Comparación de las variables género y tipo de agrupamiento*

(D)Género * Tipo de agrupamiento	(J)Género * Tipo de agrupamiento	Diferencia de medias (I-J)	Típ. Error	gl	Sig.	Intervalo de confianza de Wald para la diferencia 95%	
						Inferior	Superior
Femenino * Mismo género	Femenino * Grupos mixtos	.72 <sup>a</sup>	.239	1	.003	.25	1.19
	Masculino * Mismo género	-.25	.360	1	.493	-.95	.46
	Masculino * Grupos mixtos	-.09	.246	1	.705	-.58	.39
	Femenino * Mismo género	-.72 <sup>a</sup>	.239	1	.003	-1.19	-.25
Femenino * Grupos mixtos	Masculino * Mismo género	-.97 <sup>a</sup>	.310	1	.002	-1.57	-.36
	Masculino * Grupos mixtos	-.81 <sup>a</sup>	.251	1	.001	-1.30	-.32
	Femenino * Mismo género	.25	.360	1	.493	-.46	.95
	Femenino * Grupos mixtos	.97 <sup>a</sup>	.310	1	.002	.36	1.57
Masculino * Mismo género	Masculino * Grupos mixtos	.15	.343	1	.654	-.52	.83
	Femenino * Mismo género	.09	.246	1	.705	-.39	.58
	Femenino * Grupos mixtos	.81 <sup>a</sup>	.251	1	.001	.32	1.30
Masculino * Grupos mixtos	Masculino * Mismo género	-.15	.343	1	.654	-.83	.52

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

Con respecto a la interacción de las variables entre el tipo de agrupamiento y el historial deportivo, no se extrajeron datos con significación en el modelo general. Independientemente de que el tipo de agrupamiento fuera de mismo género o de género mixto no se encontraron diferencias significativas cuando los participantes tenían historial deportivo (Tabla 21).

Tabla 21

*Comparación por pares de las variables agrupamiento e historial deportivo*

Agrupamiento * Historial deportivo	Agrupamiento * Historial deportivo	Diferencia de medias (I-J)	Típ. Error	gl	Sig.	Intervalo de confianza de Wald para la diferencia 95%	
						Inferior	Superior
Mismo género * Con historial	Género mixto * Sin historial	.85 <sup>a</sup>	.237	1	<.001	.38	1.31
	Género mixto * Con historial	.02	.180	1	.924	-.34	.37
Género mixto * Sin historial	Mismo género * Con historial	-.85 <sup>a</sup>	.237	1	<.001	-1.31	-.38
	Género mixto * Con historial	-.83 <sup>a</sup>	.243	1	.001	-1.30	-.35
Género mixto * Con historial	Mismo género * Con historial	-.02	.180	1	.924	-.37	.34
	Género mixto * Sin historial	.83 <sup>a</sup>	.243	1	.001	.35	1.30

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

## 15. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES COMPETICIÓN, GÉNERO, HISTORIAL DEPORTIVO Y AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO EN LA INTENSIDAD DE LAS EMOCIONES POSITIVAS, NEGATIVAS Y AMBIGUAS AL PARTICIPAR EN JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN

En relación a la capacidad predictiva que tienen los juegos de oposición en los distintos tipos de emociones, el análisis de datos mediante árboles de clasificación mostró los siguientes resultados (ver figuras 12, 13 y 14).

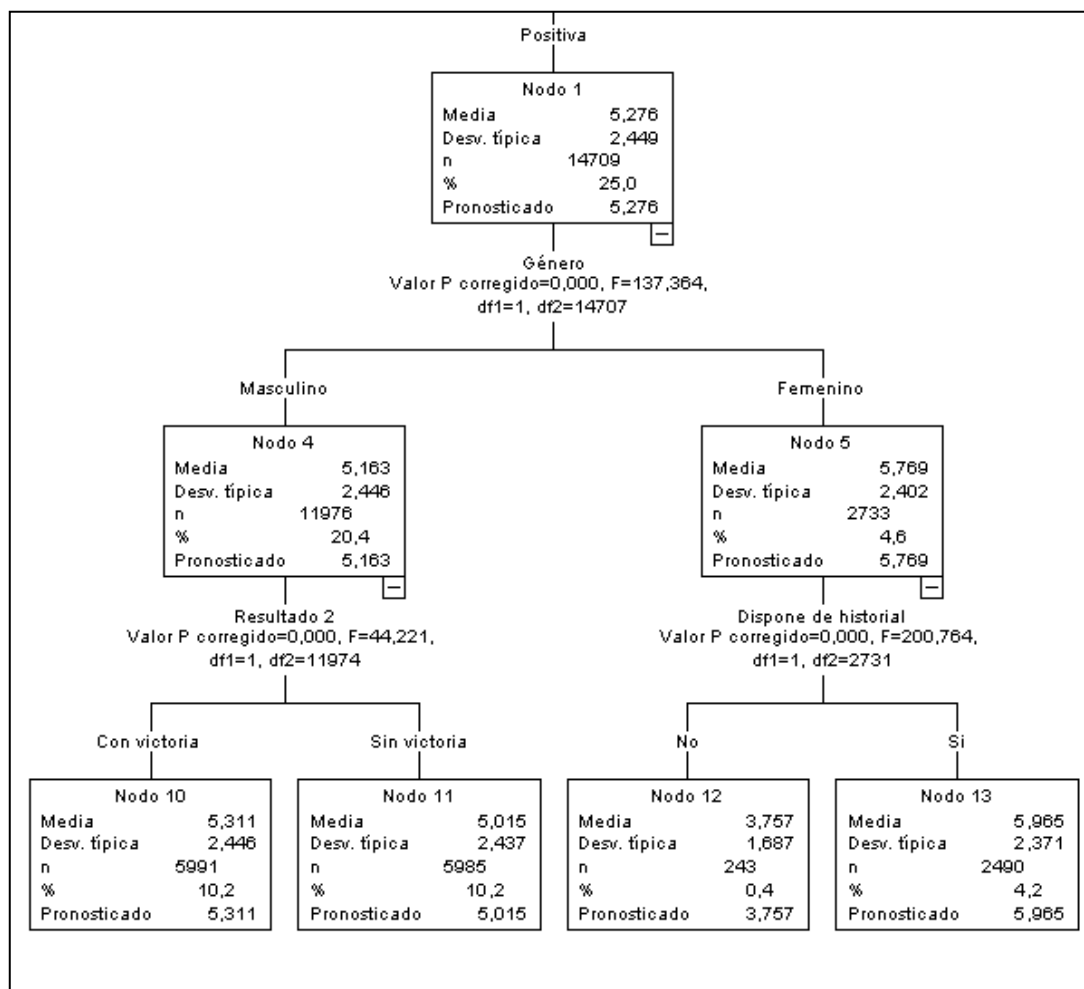


Figura 12. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones positivas.



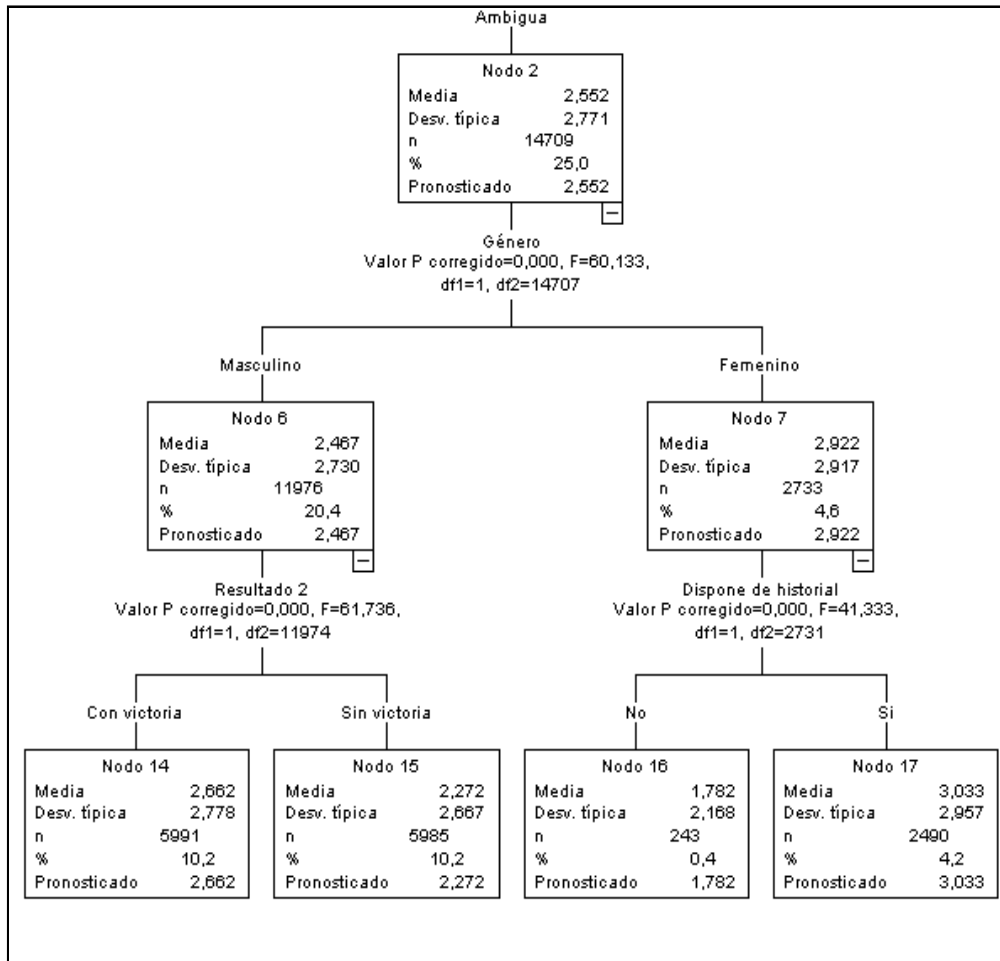


Figura 13. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones ambiguas.

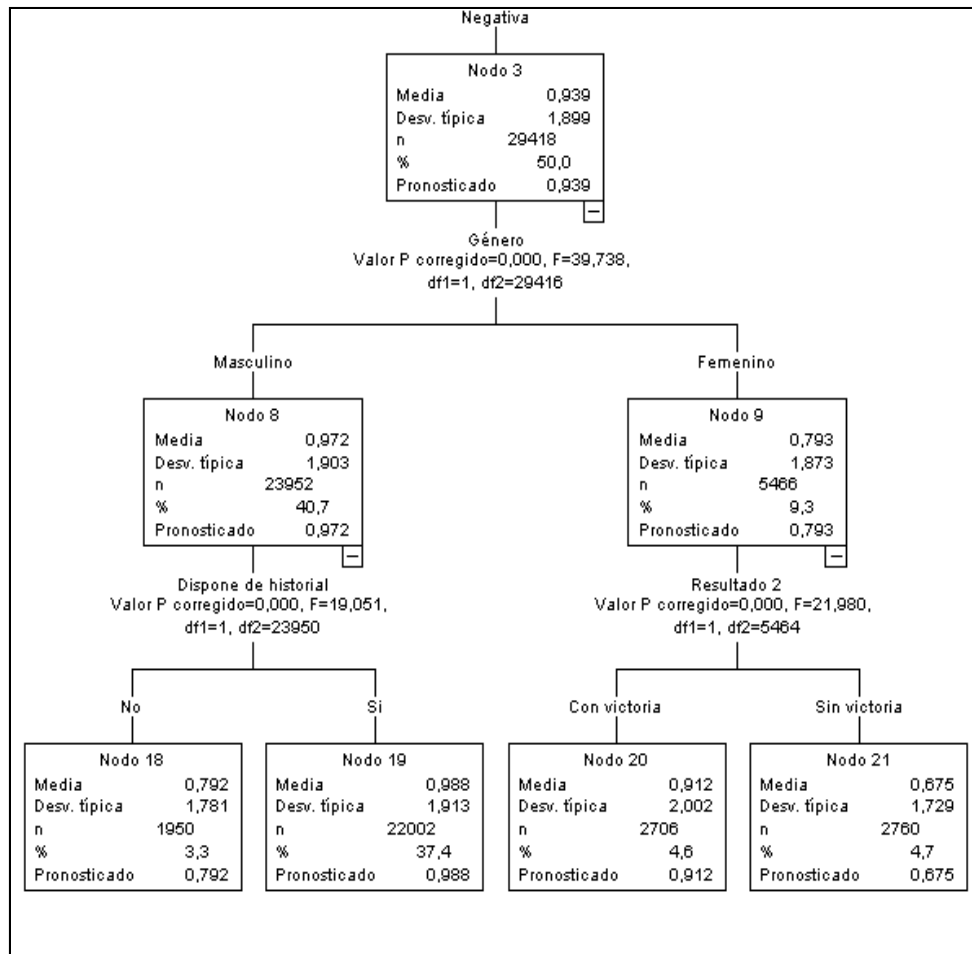


Figura 14. Parte del árbol de clasificación tres emociones. Emociones positivas.

A través de la Tabla 22, se puede conocer la interrelación de forma predictiva entre cuatro variables independientes (género, historial deportivo, competición y tipo de agrupamiento) y una dependiente (tipo de emoción). Se ha optado por emplear diferentes colores según las variables estudiadas para favorecer la visión global de los resultados.

Tabla 22

*Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a los tres tipos de emociones*

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
POSITIVA $M = 5.28$ $DT = 2.45$ $n = 11976$	GÉNERO $p < .001$ $F = 137.364$	FEMENINO $M = 5.77$ $DT = 2.40$ $n = 2733$	HISTORIAL DEPORTIVO $p < .001$ $F = 200.764$	CON HISTORIAL $M = 5.97$ $DT = 2.37$ $n = 2490$
				SIN HISTORIAL $M = 3.76$ $DT = 1.69$ $n = 243$

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
		MASCULINO $M = 5.16$ $DT = 2.45$ $n = 11976$	COMPETICIÓN $p < .001$ $F = 44.221$	CON COMPETICIÓN $M = 5.31$ $DT = 2.45$ $n = 5991$
				SIN COMPETICIÓN $M = 5.02$ $DT = 2.44$ $n = 5985$
		FEMENINO $M = 2.92$ $DT = 2.92$ $n = 2733$	HISTORIAL DEPORTIVO $p < .001$ $F = 41.333$	CON HISTORIAL $M = 3.03$ $DT = 2.96$ $n = 2490$
				SIN HISTORIAL $M = 1.78$ $DT = 2.17$ $n = 243$
AMBIGUA $M = 2.55$ $DT = 2.77$ $n = 14709$	GÉNERO $p < .001$ $F = 60.133$	MASCULINO $M = 2.47$ $DT = 2.73$ $n = 11976$	COMPETICIÓN $p < .001$ $F = 61.736$	CON COMPETICIÓN $M = 2.66$ $DT = 2.78$ $n = 5991$
				SIN COMPETICIÓN $M = 2.27$ $DT = 2.67$ $n = 5985$
		MASCULINO $M = .97$ $DT = 1.90$ $n = 23952$	HISTORIAL DEPORTIVO $p < .001$ $F = 19.051$	CON HISTORIAL $M = .99$ $DT = 1.91$ $n = 22002$
				SIN HISTORIAL $M = .79$ $DT = 1.78$ $n = 1950$
NEGATIVA $M = 0.94$ $DT = 1.90$ $n = 29418$	GÉNERO $p < .001$ $F = 39.738$	FEMENINO $M = .79$ $DT = 1.87$ $n = 5466$	COMPETICIÓN $p < .001$ $F = 21.980$	CON COMPETICIÓN $M = .91$ $DT = 2.00$ $n = 2706$
				SIN COMPETICIÓN $M = .68$ $DT = 1.73$ $n = 2760$

Nota: Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

A priori el género es la primera capacidad predictiva para cada una de las tres emociones, seguido del historial o de la competición ya que estarían al mismo nivel tanto en las emociones positivas, negativas y ambiguas. Además inicialmente, los resultados extraídos a través de los árboles de clasificación mostraron las mismas

tendencias que los obtenidos a través de las GEE. Siendo las emociones positivas las que registraron los valores más intensos, seguidas de las ambiguas y de las negativas (con los valores más bajos).

El tipo de emoción experimentada por los participantes vino determinada de una manera u otra y en primer orden por la variable predictiva género. Lo que significa que el género de los participantes influyó en el sentimiento más intenso de las emociones positivas ( $M = 5.28$ ,  $DT = 2.45$ ), seguidas de las ambiguas ( $M = 2.55$ ,  $DT = 2.77$ ) y éstas a su vez de las negativas ( $M = .94$ ,  $DT = 1.90$ ). El género femenino sintió con mayor intensidad las emociones positivas y ambiguas que el género masculino. Sin embargo, el género masculino valoró con mayor intensidad el sentimiento de emociones negativas ( $M = .97$ ,  $DT = 1.90$ ) frente al género femenino ( $M = .79$ ,  $DT = 1.87$ ). En segundo orden, se pudo apreciar otras tendencias en torno a las variables predictivas: historial deportivo y competición. Los participantes con historial deportivo presentaron valores más intensos que cuando no tuvieron historial en los tres tipos de emociones. En relación a la competición, existió la misma tendencia, ya que cuando se compitió las intensidades fueron superiores respecto a cuando no se compitió. No obstante, no se pudo observar tendencia alguna sobre la variable predictiva tipo de agrupamiento. Además de manera general, se podría señalar que tanto las emociones positivas como las emociones ambiguas presentaron una misma tendencia, mientras que las emociones negativas presentaron una tendencia distinta. Veamos entonces qué tendencias se percibieron en cada tipo de emoción (Tabla 22).

### **15.1. Emociones positivas**

Como se ha comentado anteriormente, las emociones positivas fueron más valoradas por el género femenino ( $M = 5.77$ ,  $DT = 2.40$ ) y menos valoradas por el género masculino ( $M = 5.16$ ,  $DT = 2.45$ ). Desde la perspectiva del género femenino esa intensidad vino dispuesta por la presencia o ausencia de historial deportivo, siendo las chicas con experiencia deportiva las que más valoraron las emociones positivas al realizar juegos de oposición ( $M = 5.97$ ,  $DT = 2.37$ ) y las chicas sin huella deportiva las que menos valoraron las emociones positivas ( $M = 3.76$ ,  $DT = 1.69$ ). A diferencia del género femenino, la intensidad emocional experimentada por el género masculino al realizar juegos de oposición vino descrita por la presencia o ausencia de competición,

puesto que los chicos al competir se emocionaron positivamente más ( $M = 5.31$ ,  $DT = 2.45$ ) que al no competir ( $M = 5.02$ ,  $DT = 2.44$ ).

### **15.2. Emociones ambiguas**

Los resultados predictivos observados en las emociones ambiguas, fueron similares a los comentados en el párrafo anterior, pues el género femenino vivenció con mayor intensidad las emociones ( $M = 2.92$ ,  $DT = 2.92$ ) y el género masculino con menor intensidad ( $M = 2.47$ ,  $DT = 2.73$ ). Del mismo modo, las chicas valoraron con mayor o menor intensidad las emociones ambiguas al realizar juegos de oposición dependiendo del historial deportivo. Las chicas con historial deportivo puntuaron más alto las emociones ambiguas ( $M = 3.03$ ,  $DT = 2.96$ ), pero las chicas sin historial deportivo dieron menos puntuación a las emociones ambiguas ( $M = 1.78$ ,  $DT = 2.17$ ). En relación al género masculino, la puntuación asignada dependió (al igual que en las emociones positivas) de la presencia o no de competición. También ocurrió lo mismo con las emociones ambiguas, y es que cuando el juego de oposición fue con competición los alumnos se emocionaron más ( $M = 2.66$ ,  $DT = 2.78$ ) que cuando fue sin competición ( $M = 2.27$ ,  $DT = 2.67$ ).

### **15.3. Emociones negativas**

Con respecto a las emociones negativas, se percibió una tendencia distinta. En este caso, fue el género masculino quien vivenció con mayor intensidad ( $M = .97$ ,  $DT = 1.90$ ) y el género femenino con menor intensidad ( $M = .79$ ,  $DT = 1.87$ ) las emociones negativas al realizar juegos de oposición. Además, la vivencia en chicos no estuvo determinada por la presencia o ausencia de competición (como en las emociones positivas y ambiguas), sino por la presencia o ausencia de historial deportivo. Los chicos con bagaje deportivo dieron más puntuación a las emociones negativas ( $M = .99$ ,  $DT = 1.91$ ) y los chicos sin bagaje deportivo dieron menos puntuación a las emociones negativas al jugar en oposición ( $M = .79$ ,  $DT = 1.78$ ). Lo mismo ocurrió en el caso del género femenino, en el que no influyó el historial deportivo, sino la competición. Al competir en los juegos de oposición sintieron en mayor medida las emociones negativas ( $M = .91$ ,  $DT = 2.00$ ) que al no competir ( $M = .68$ ,  $DT = 1.73$ ).

## 16. CAPACIDAD PREDICTIVA DE LAS VARIABLES COMPETICIÓN, GÉNERO, HISTORIAL DEPORTIVO Y AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO EN LA INTENSIDAD DE LAS DOCE EMOCIONES AL PARTICIPAR EN JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN

En relación a la capacidad predictiva que tienen los juegos de oposición en las doce emociones, el análisis de datos mediante árboles de clasificación mostró los siguientes resultados (ver figuras 15 - 24).

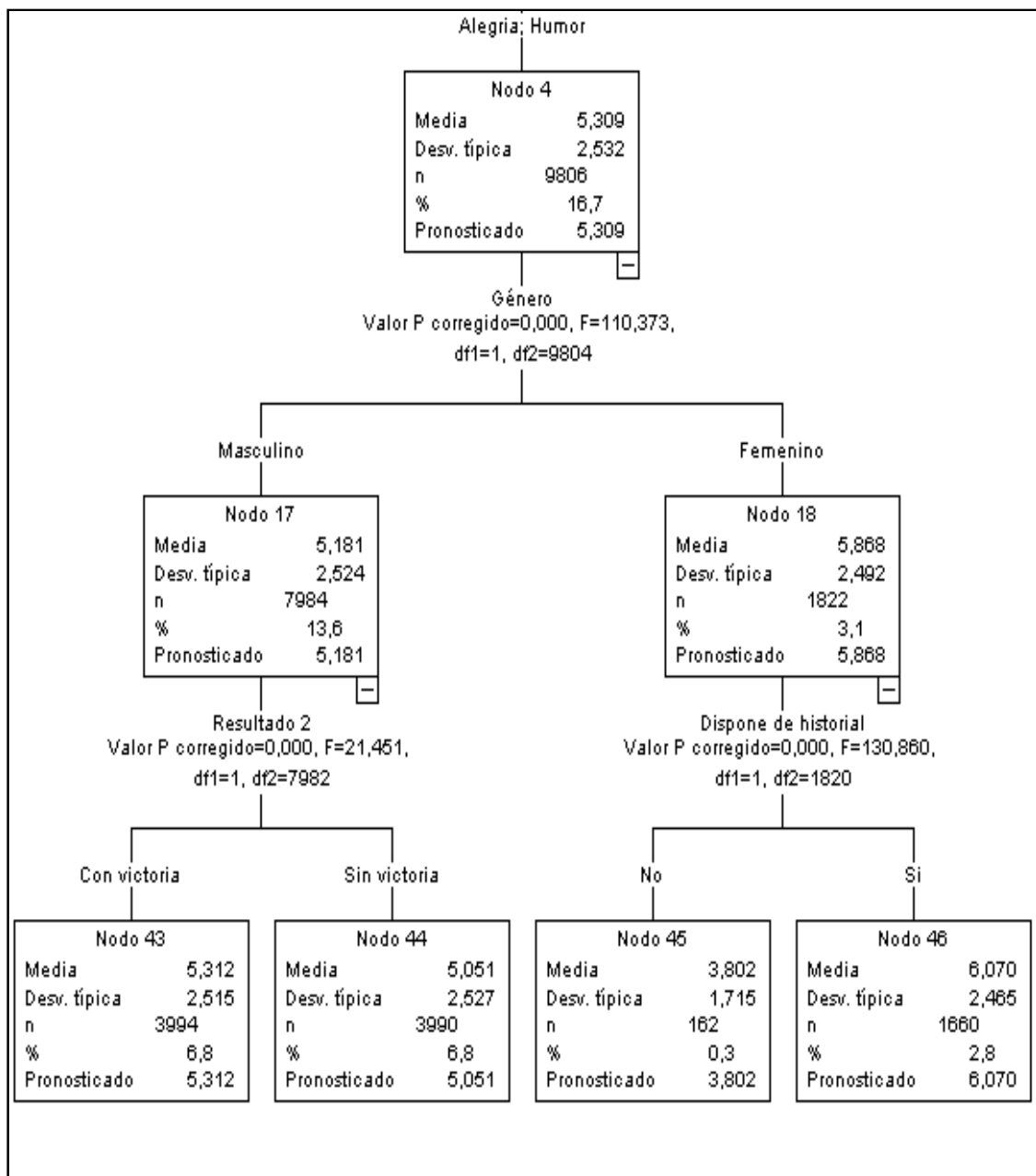
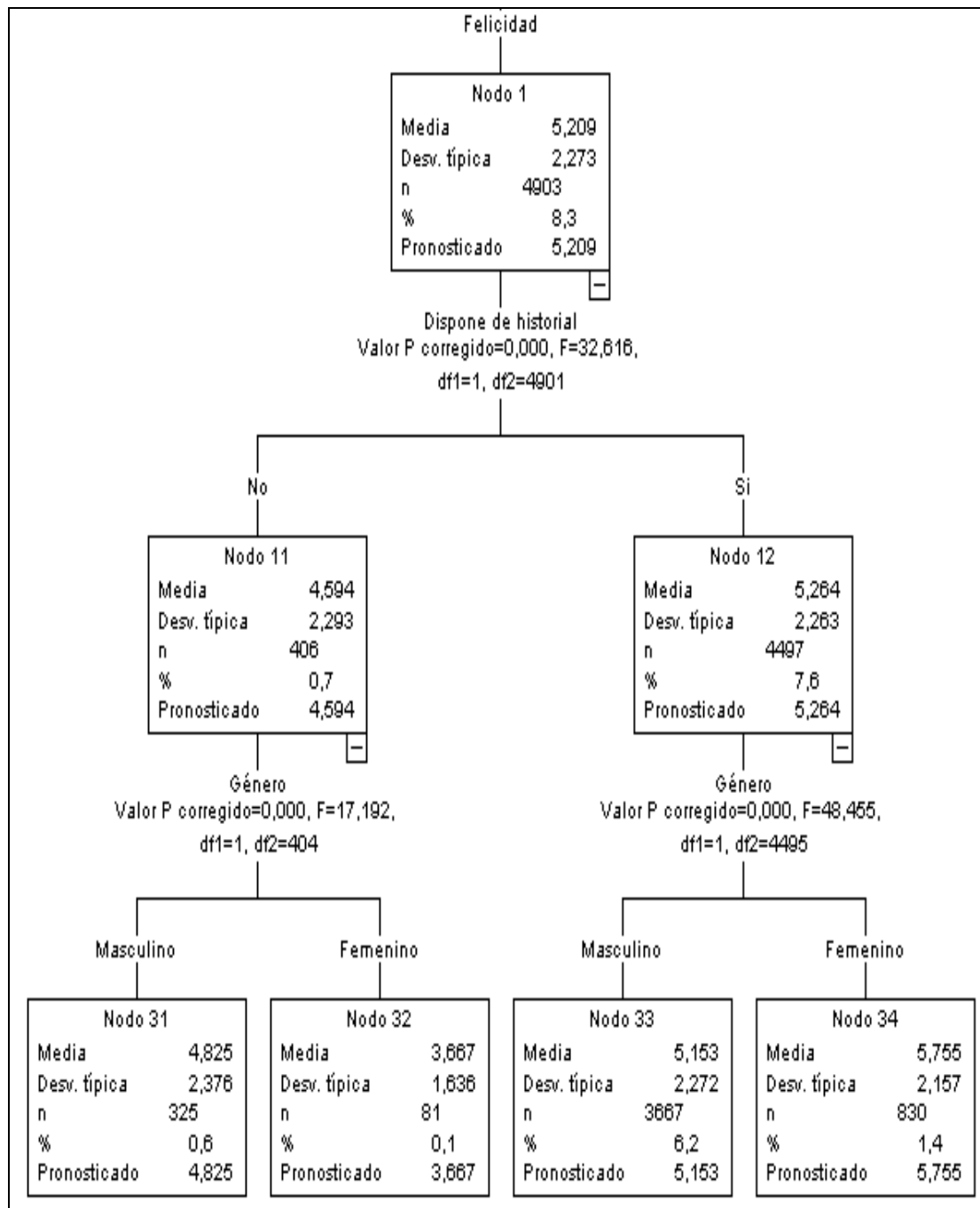


Figura 15. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Alegría y humor.



*Figura 16.* Parte del árbol de clasificación doce emociones. Felicidad.

A través de la Tabla 23, se puede conocer la interrelación de forma predictiva entre cuatro variables independientes (género, historial deportivo, competición y tipo de agrupamiento) y las variables dependientes alegría/humor y felicidad.

Tabla 23

Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: positivas

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
ALEGRÍA/HUMOR <i>M</i> = 5.31 <i>DT</i> = 2.53 <i>n</i> = 9806	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 110.373	FEMENINO <i>M</i> = 5.87 <i>DT</i> = 2.49 <i>n</i> = 1822	HISTORIAL DEPORTIVO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 130.860	CON HISTORIAL <i>M</i> = 6.07 <i>DT</i> = 2.47 <i>n</i> = 1660
				SIN HISTORIAL <i>M</i> = 3.80 <i>DT</i> = 1.72 <i>n</i> = 162
		MASCULINO <i>M</i> = 5.18 <i>DT</i> = 2.52 <i>n</i> = 7984	COMPETICIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 21.451	CON COMPETICIÓN <i>M</i> = 5.31 <i>DT</i> = 2.52 <i>n</i> = 3994
				SIN COMPETICIÓN <i>M</i> = 5.05 <i>DT</i> = 2.53 <i>n</i> = 3990
FELICIDAD <i>M</i> = 5.21 <i>DT</i> = 2.27 <i>n</i> = 4903	HISTORIAL DEPORTIVO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 32.616	CON HISTORIAL <i>M</i> = 5.26 <i>DT</i> = 2.26 <i>n</i> = 4497	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 48.455	FEMENINO <i>M</i> = 5.76 <i>DT</i> = 2.16 <i>n</i> = 830
				MASCULINO <i>M</i> = 5.15 <i>DT</i> = 2.72 <i>n</i> = 3667
		SIN HISTORIAL <i>M</i> = 4.59 <i>DT</i> = 2.29 <i>n</i> = 406	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 17.192	MASCULINO <i>M</i> = 4.83 <i>DT</i> = 2.38 <i>n</i> = 325
				FEMENINO <i>M</i> = 3.67 <i>DT</i> = 1.64 <i>n</i> = 81

Nota: Se han sombreado los valores significativos: *p* < .05



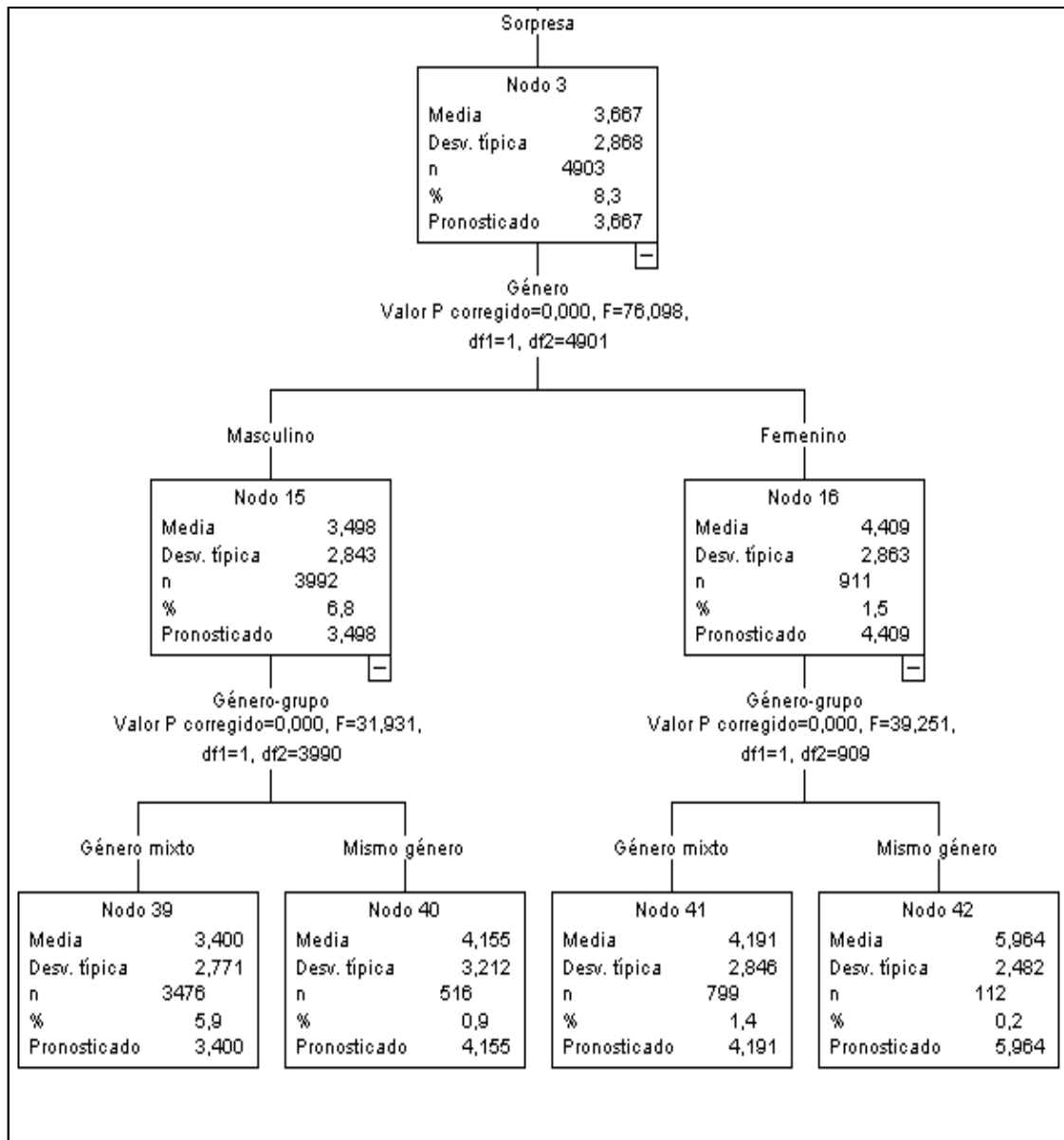


Figura 17. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Sorpresa.

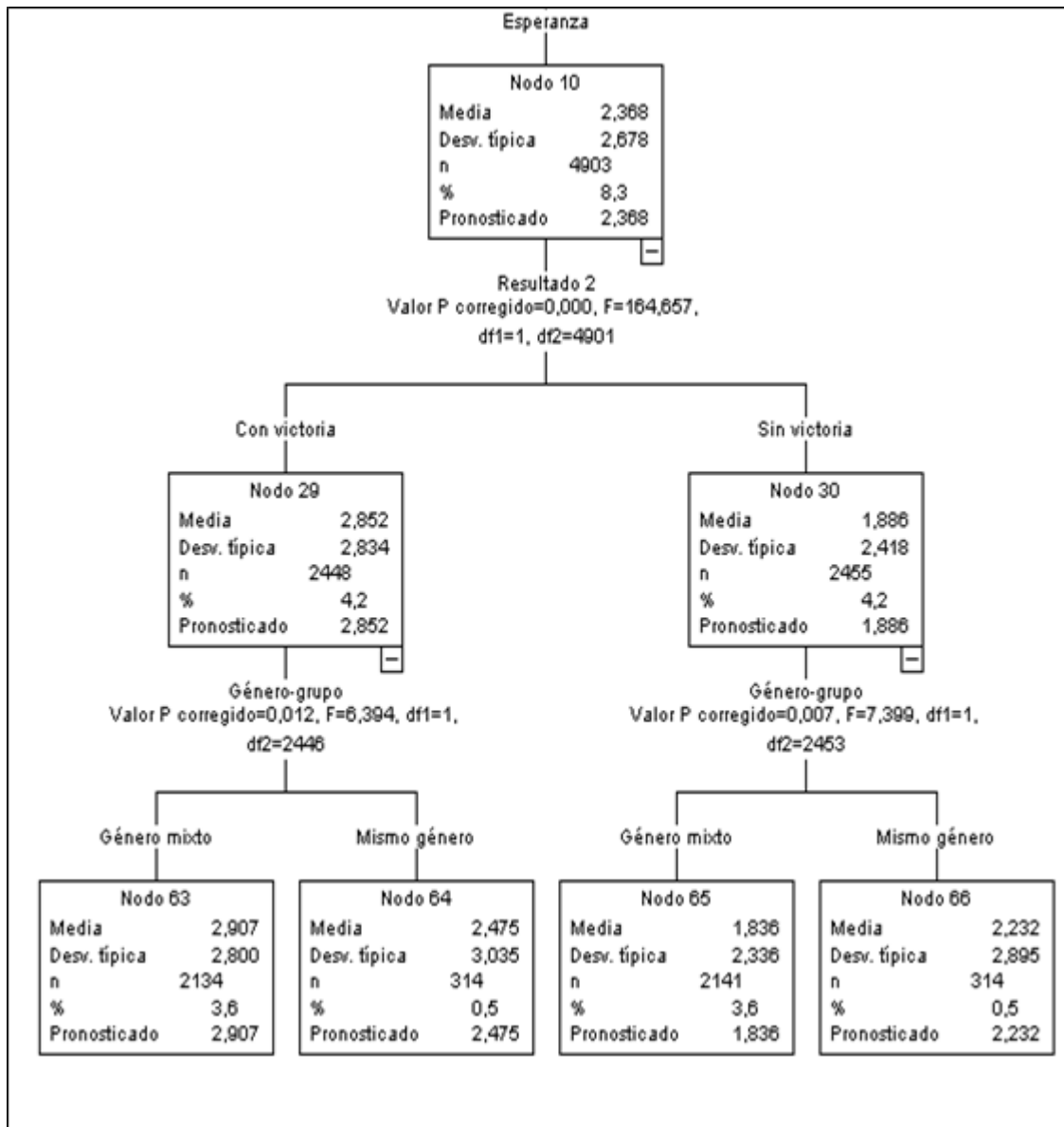


Figura 18. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Esperanza.

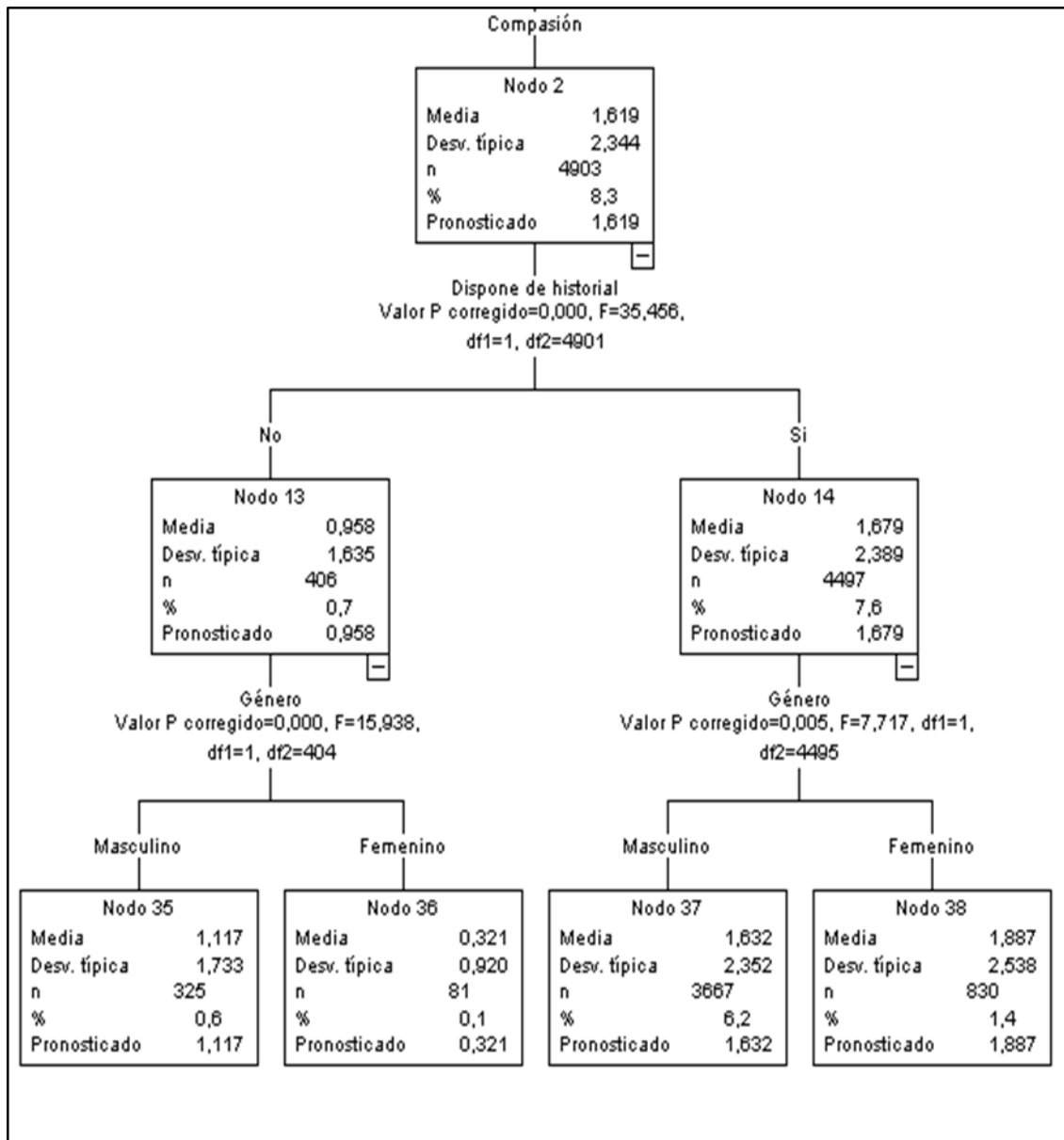


Figura 19. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Compasión.

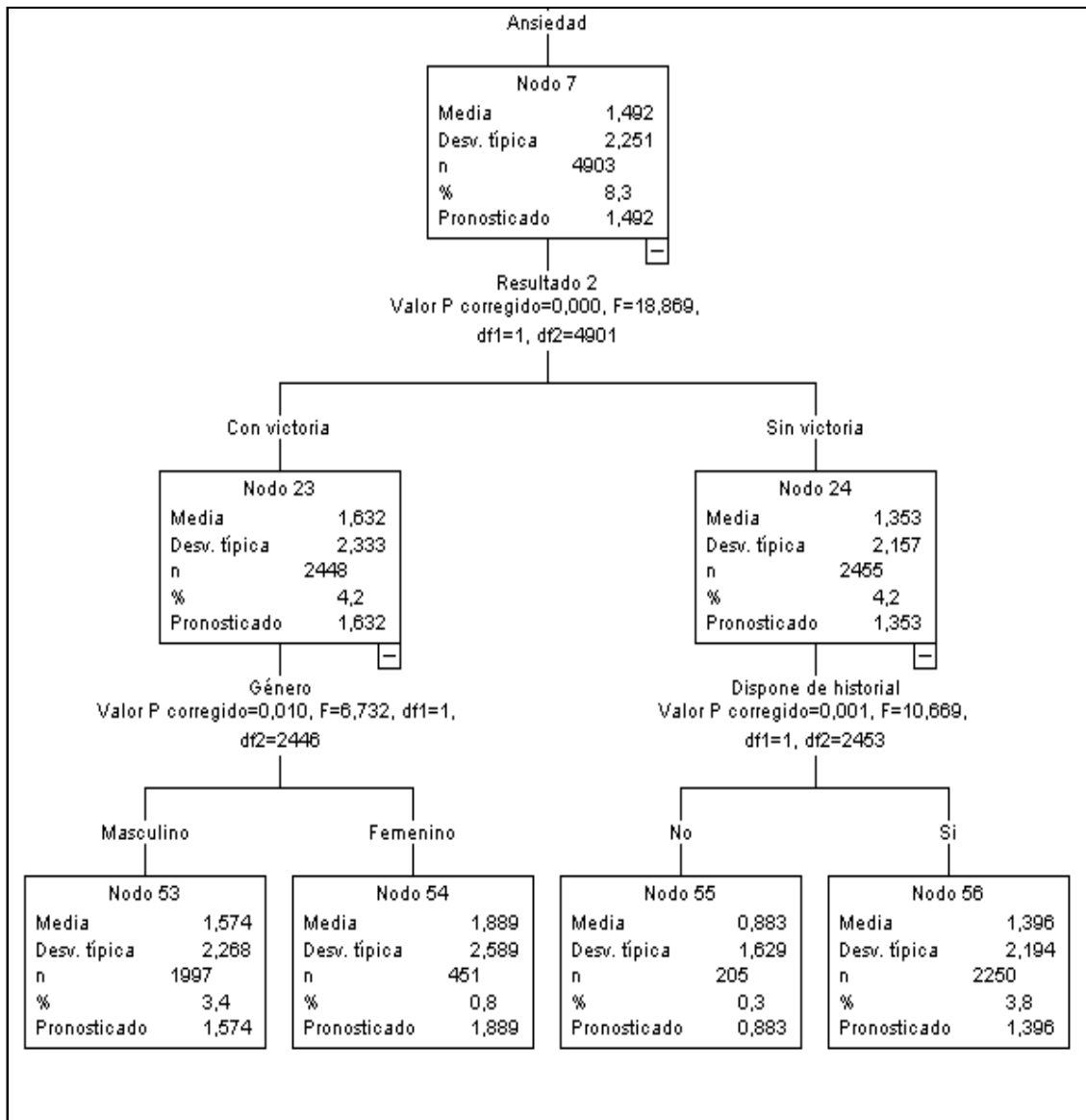
A través de la Tabla 24, se puede conocer la interrelación de forma predictiva entre cuatro variables independientes (género, historial deportivo, competición y tipo de agrupamiento) y las variables dependientes sorpresa, esperanza y compasión.

Tabla 24

Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: ambiguas

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
SORPRESA <i>M</i> = 3.67 <i>DT</i> = 2.87 <i>n</i> = 4903	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 76.098	FEMENINO <i>M</i> = 4.41 <i>DT</i> = 2.86 <i>n</i> = 911	AGRUPACIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 39.251	MISMO GÉNERO <i>M</i> = 5.96 <i>DT</i> = 2.48 <i>n</i> = 112
				GÉNERO MIXTO <i>M</i> = 4.19 <i>DT</i> = 2.85 <i>n</i> = 799
		MASCULINO <i>M</i> = 3.50 <i>DT</i> = 2.84 <i>n</i> = 3992	AGRUPACIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 31.931	MISMO GÉNERO <i>M</i> = 4.16 <i>DT</i> = 3.21 <i>n</i> = 516
				GÉNERO MIXTO <i>M</i> = 3.40 <i>DT</i> = 2.77 <i>n</i> = 3476
ESPERANZA <i>M</i> = 2.37 <i>DT</i> = 2.68 <i>n</i> = 4903	COMPETICIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 164.657	CON COMPETICIÓN <i>M</i> = 2.85 <i>DT</i> = 2.83 <i>n</i> = 2448	AGRUPACIÓN <i>p</i> = .012 <i>F</i> = 6.394	GÉNERO MIXTO <i>M</i> = 2.91 <i>DT</i> = 2.80 <i>n</i> = 2134
				MISMO GÉNERO <i>M</i> = 2.48 <i>DT</i> = 3.04 <i>n</i> = 314
		SIN COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.89 <i>DT</i> = 2.42 <i>n</i> = 2455	AGRUPACIÓN <i>p</i> = .007 <i>F</i> = 7.399	MISMO GÉNERO <i>M</i> = 2.23 <i>DT</i> = 2.90 <i>n</i> = 314
				GÉNERO MIXTO <i>M</i> = 1.84 <i>DT</i> = 2.34 <i>n</i> = 2141
COMPASIÓN <i>M</i> = 1.62 <i>DT</i> = 2.34 <i>n</i> = 4903	HISTORIAL DEPORTIVO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 35.456	CON HISTORIAL <i>M</i> = 1.68 <i>DT</i> = 2.39 <i>n</i> = 4497	GÉNERO <i>p</i> = .005 <i>F</i> = 7.717	FEMENINO <i>M</i> = 1.89 <i>DT</i> = 2.54 <i>n</i> = 830
				MASCULINO <i>M</i> = 1.63 <i>DT</i> = 2.35 <i>n</i> = 3667
		SIN HISTORIAL <i>M</i> = .96 <i>DT</i> = 1.64 <i>n</i> = 406	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 15.938	MASCULINO <i>M</i> = 1.12 <i>DT</i> = 1.73 <i>n</i> = 325
				FEMENINO <i>M</i> = .32 <i>DT</i> = .92 <i>n</i> = 81

Nota: Se han sombreado los valores significativos: *p* < .05



*Figura 20.* Parte del árbol de clasificación doce emociones. Ansiiedad.

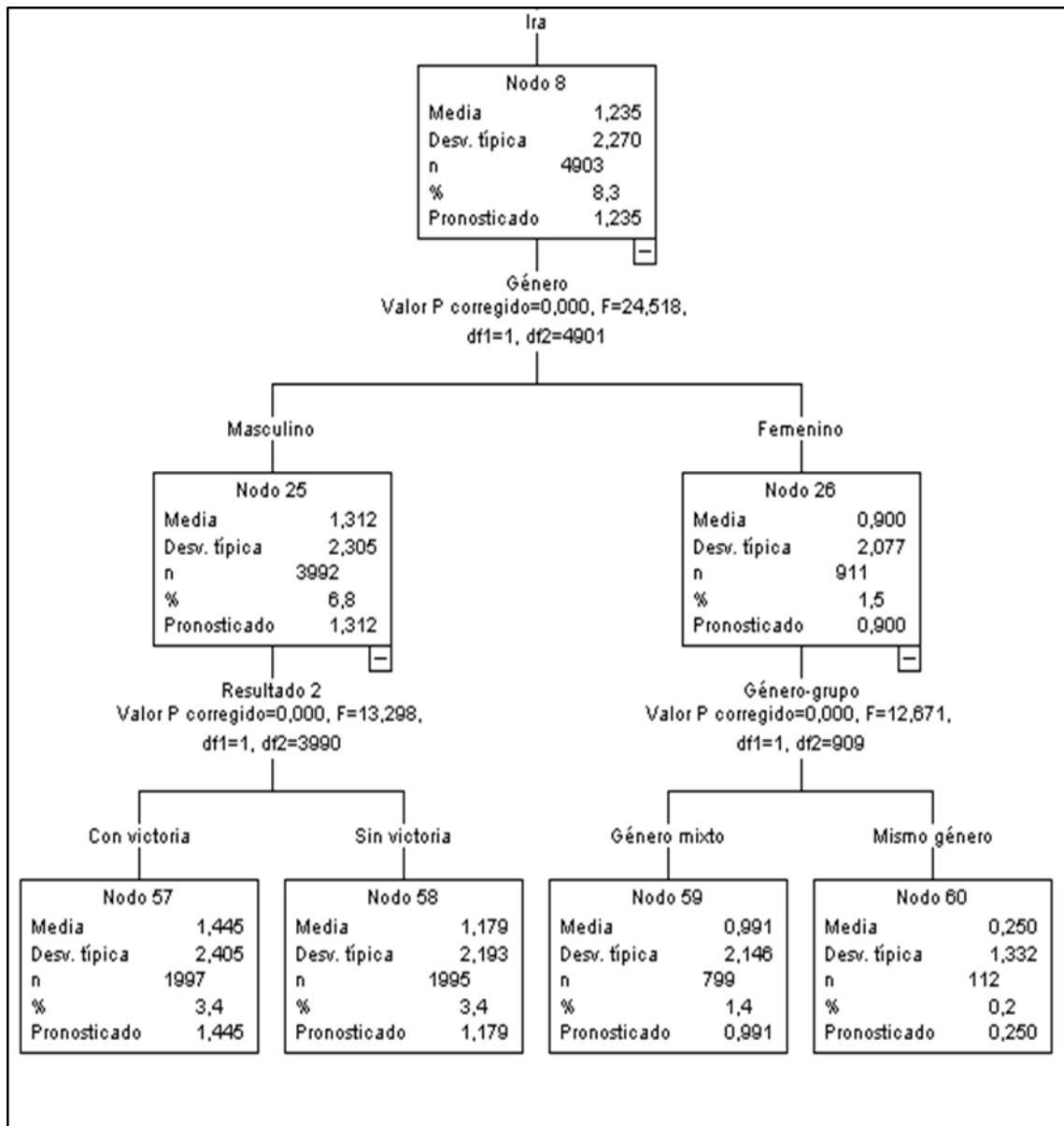


Figura 21. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Ira.

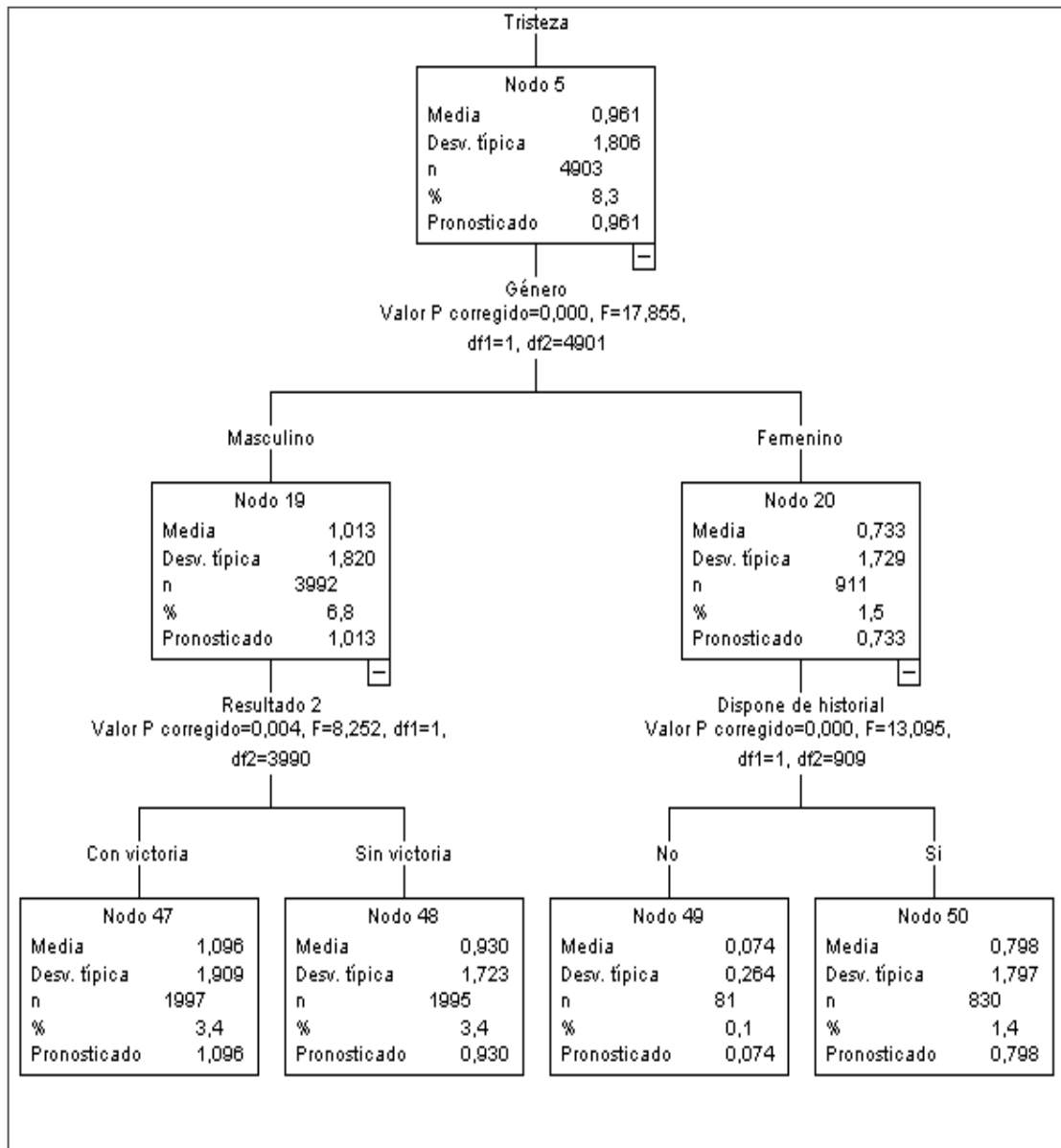


Figura 22. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Tristeza.

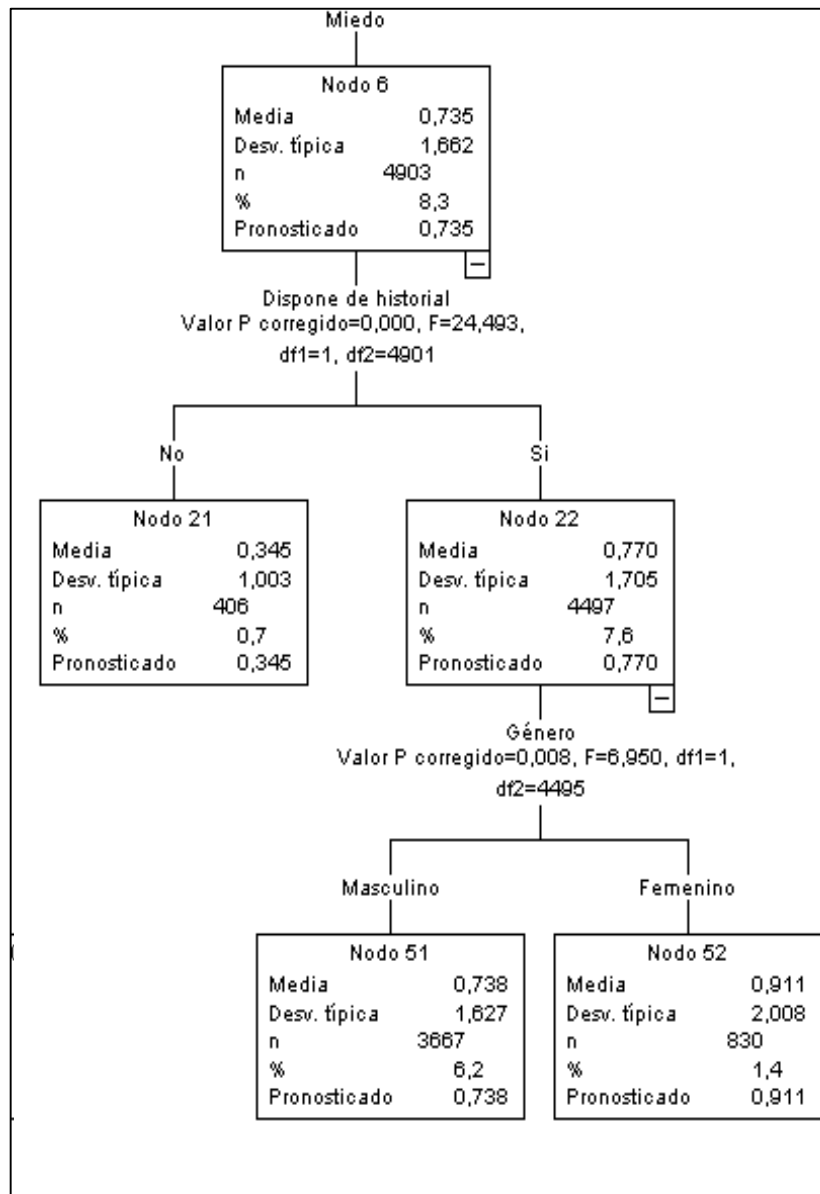


Figura 23. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Miedo.



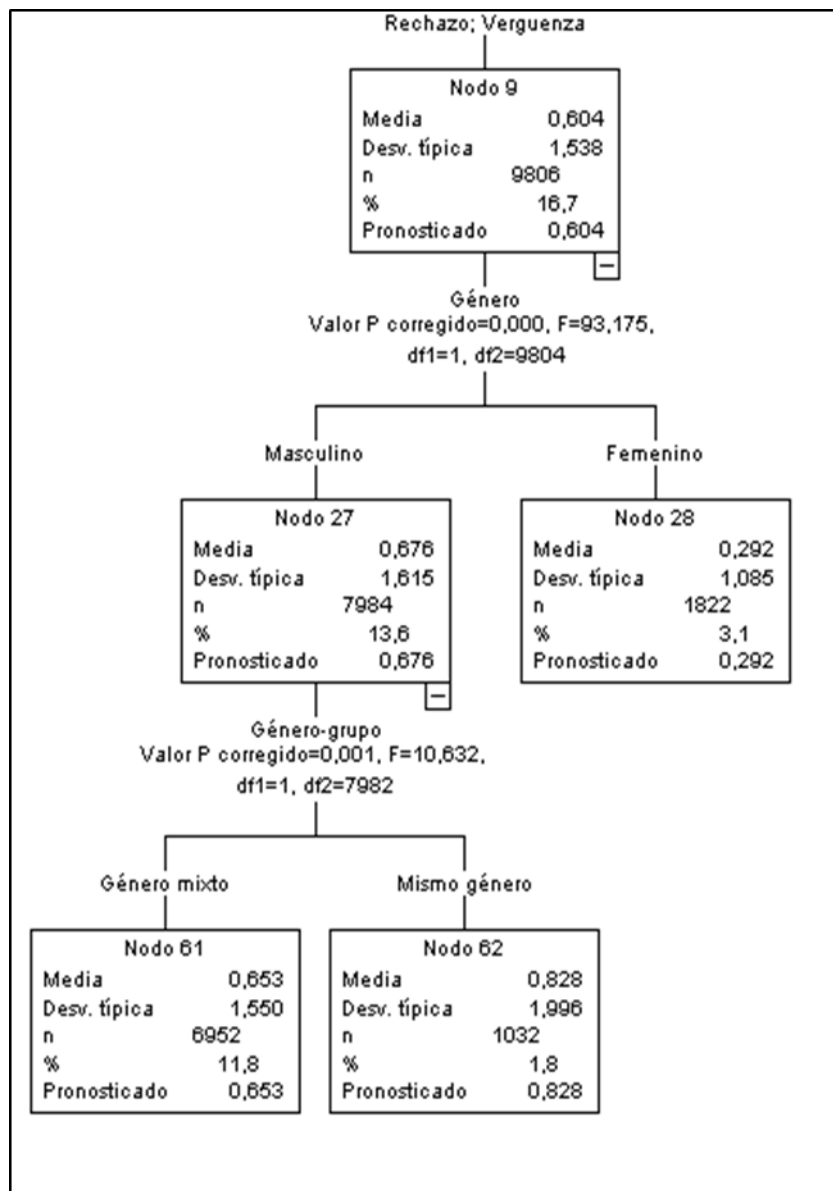


Figura 24. Parte del árbol de clasificación doce emociones. Rechazo y vergüenza.

A través de la Tabla 25, se puede conocer la interrelación de forma predictiva entre cuatro variables independientes (género, historial deportivo, competición y tipo de agrupamiento) y las variables dependientes ansiedad, ira, tristeza, miedo y rechazo/vergüenza.

Tabla 25

Variables predictivas de la intensidad emocional en relación a doce emociones: negativas

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
ANSIEDAD <i>M</i> = 1.49 <i>DT</i> = 2.25 <i>n</i> = 4903	COMPETICIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 18.869	CON COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.63 <i>DT</i> = 2.33 <i>n</i> = 2448	GÉNERO <i>p</i> = .010 <i>F</i> = 6.732	FEMENINO <i>M</i> = 1.89 <i>DT</i> = 2.59 <i>n</i> = 451
				MASCULINO <i>M</i> = 1.57 <i>DT</i> = 2.27 <i>n</i> = 1997
		SIN COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.35 <i>DT</i> = 2.16 <i>n</i> = 2455	HISTORIAL DEPORTIVO <i>p</i> = .001 <i>F</i> = 10.669	CON HISTORIAL <i>M</i> = 1.40 <i>DT</i> = 2.19 <i>n</i> = 2250
				SIN HISTORIAL <i>M</i> = .88 <i>DT</i> = 1.63 <i>n</i> = 205
IRA <i>M</i> = 1.24 <i>DT</i> = 2.27 <i>n</i> = 4903	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 24.518	MASCULINO <i>M</i> = 1.31 <i>DT</i> = 2.31 <i>n</i> = 3992	COMPETICIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 13.298	CON COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.45 <i>DT</i> = 2.41 <i>n</i> = 1997
				SIN COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.18 <i>DT</i> = 2.19 <i>n</i> = 1995
		FEMENINO <i>M</i> = .90 <i>DT</i> = 2.08 <i>n</i> = 911	AGRUPACIÓN <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 12.671	GÉNERO MIXTO <i>M</i> = .99 <i>DT</i> = 2.15 <i>n</i> = 799
				MISMO GÉNERO <i>M</i> = .25 <i>DT</i> = 1.33 <i>n</i> = 112
TRISTEZA <i>M</i> = .96 <i>DT</i> = 1.81 <i>n</i> = 4903	GÉNERO <i>p</i> < .001 <i>F</i> = 17.855	MASCULINO <i>M</i> = 1.01 <i>DT</i> = 1.82 <i>n</i> = 3992	COMPETICIÓN <i>p</i> = .004 <i>F</i> = 8.252	CON COMPETICIÓN <i>M</i> = 1.10 <i>DT</i> = 1.91 <i>n</i> = 1997
				SIN COMPETICIÓN <i>M</i> = .93 <i>DT</i> = 1.72 <i>n</i> = 1995

1 <sup>er</sup> NIVEL	2 <sup>o</sup> NIVEL	NODOS 2 <sup>o</sup> NIVEL	3 <sup>er</sup> NIVEL	NODOS 3 <sup>er</sup> NIVEL
		FEMENINO $M = .73$ $DT = 1.73$ $n = 911$	HISTORIAL DEPORTIVO $p < .001$ $F = 13.095$	CON HISTORIAL $M = .80$ $DT = 1.80$ $n = 830$
				SIN HISTORIAL $M = .07$ $DT = .26$ $n = 81$
MIEDO $M = .74$ $DT = 1.66$ $n = 4903$	HISTORIAL DEPORTIVO $p < .001$ $F = 24.493$	CON HISTORIAL $M = .77$ $DT = 1.71$ $n = 4497$	GÉNERO $p = .008$ $F = 6.950$	FEMENINO $M = .91$ $DT = 2.01$ $n = 830$
				MASCULINO $M = .74$ $DT = 1.63$ $n = 3667$
		SIN HISTORIAL $M = .35$ $DT = 1.00$ $n = 406$	-	-
RECHAZO/ VERGÜENZA $M = .60$ $DT = 1.54$ $n = 9806$	GÉNERO $p < .001$ $F = 93.175$	MASCULINO $M = .68$ $DT = 1.62$ $n = 7984$	AGRUPACIÓN $p = .001$ $F = 10.632$	MISMO GÉNERO $M = .83$ $DT = 2.00$ $n = 1032$
				GÉNERO MIXTO $M = .65$ $DT = 1.55$ $n = 6952$
		FEMENINO $M = .29$ $DT = 1.09$ $n = 1822$	-	-

Nota: Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

Partiendo de una visión general, en las Tablas 23, 24 y 25 se puede apreciar que las emociones positivas fueron las más puntuadas en los juegos de oposición, seguidas de las ambiguas y de las negativas. Por otro lado y en relación al segundo nivel de predicción no se encontraron patrones de comportamiento similares en relación al tipo de emoción.

Las emociones alegría/humor, sorpresa, ira, tristeza y rechazo/vergüenza estuvieron determinadas en primer orden por la variable predictiva género. Otro dato importante radicó en las emociones alegría y humor ( $M = 5.31$ ,  $DT = 2.53$ ), donde no se encontraron diferencias significativas y fueron agrupadas consecuentemente en un mismo nodo, ya que se comportaron del mismo modo. También fueron agrupadas en un mismo nodo las emociones rechazo y vergüenza ( $M = .60$ ,  $DT = 1.54$ ), ya que esta última emoción ambigua se comportó como una emoción negativa. Por otro lado, la emoción sorpresa se comportó como una emoción negativa, por lo que se puede observar en las variables del tercer nivel. De manera que se podría afirmar para este primer grupo de variables que el género en primer lugar y el historial deportivo/competición en segundo lugar para las emociones positivas y el tipo de agrupación para las negativas y la sorpresa serían las variables a considerar.

Las emociones felicidad, compasión y miedo se comportaron de un mismo modo, en función de las variables predictivas que intervienen. En este caso historial deportivo fue la primera variable a tener en cuenta, obteniendo valores más intensos cuando se tiene historial deportivo en todos los casos. La segunda variable a considerar fue el género en los tres casos, obteniendo un valor superior tanto en el género femenino como en el masculino, excepto cuando no se tiene historial deportivo en la felicidad.

En las emociones esperanza y ansiedad, la primera variable a considerar fue la competición, pero la segunda variable a tener en cuenta fue distinta en cada caso, siendo la agrupación para la esperanza (se comportó como una emoción negativa) y para la ansiedad, el género.

Considerando todo lo anteriormente expuesto, se podrían tener reorganizadas las doce emociones en subgrupos en relación a la capacidad predictiva de las variables que intervienen para explicar la intensidad emocional.

Después de un análisis general, resulta más apropiado concretar los puntos más destacables al tomar como punto de partida las variables predictivas que influyen en primer orden en la intensidad emocional de cada una de las emociones: género, historial deportivo y competición.

## 16.1. Género

La variable predictiva género fue determinante ( $p < .001$ ) en la intensidad emocional de alegría/humor ( $M = 5.31$ ,  $DT = 2.53$ ), sorpresa ( $M = 3.67$ ,  $DT = 2.87$ ), ira ( $M = 1.24$ ,  $DT = 2.27$ ), tristeza ( $M = .96$ ,  $DT = 1.81$ ) y rechazo/vergüenza ( $M = .60$ ,  $DT = 1.54$ ). El género femenino valoró con puntuaciones más altas las emociones alegría/humor ( $M = 5.87$ ,  $DT = 2.49$ ) y sorpresa ( $M = 4.41$ ,  $DT = 2.86$ ) y con puntuaciones más bajas la ira ( $M = .90$ ,  $DT = 2.08$ ), la tristeza ( $M = .73$ ,  $DT = 1.73$ ) y el rechazo/vergüenza ( $M = .29$ ,  $DT = 1.09$ ) con respecto al género masculino.

Sólo es perceptible un único patrón de comportamiento similar y es que tanto chicos como chicas sintieron la emoción sorpresa como consecuencia del tipo de agrupamiento. En ambos casos puntuaron más la vivencia emocional sorpresa cuando realizan juegos de oposición agrupados por jugadores del mismo género que cuando lo hacen en grupos mixtos. Las chicas puntuaron con una media de 5.96 ( $DT = 2.48$ ) y los chicos con una media de 4.16 ( $DT = 3.21$ ).

Otro dato a destacar es que tanto el género masculino como el género femenino sintieron rechazo/vergüenza. Los chicos las sintieron en mayor medida al jugar en situaciones de oposición y ello lo justifican en el tipo de agrupamiento. Cuando juegan chicos con chicos sintieron más rechazo/vergüenza ( $M = .83$ ,  $DT = 2.00$ ) que cuando juegan chicos y chicas ( $M = .65$ ,  $DT = 1.55$ ). Sin embargo, el género femenino no consideró que las variables predictivas que interaccionan en este estudio sean la causa de su sentimiento emocional de sorpresa.

En cuanto al sentimiento emocional de las variables alegría/humor y tristeza, no se manifestaron de la misma forma en chicos que en chicas. Las chicas sintieron esas emociones dependiendo de la presencia o ausencia de historial deportivo y los chicos las sintieron en función de la presencia o ausencia de la competición. En el caso del género femenino experimentaron más alegría/humor ( $M = 6.07$ ,  $DT = 2.47$ ) y más tristeza ( $M = .80$ ,  $DT = 1.80$ ) cuando tienen bagaje deportivo previo y menos alegría/humor ( $M = 3.80$ ,  $DT = 1.72$ ) y menos tristeza ( $M = .07$ ,  $DT = .26$ ) cuando no tienen experiencia deportiva. Por otro lado el género masculino manifestó más alegría/humor ( $M = 5.31$ ,  $DT = 2.52$ ) y más tristeza ( $M = 1.10$ ,  $DT = 1.91$ ) con la presencia de competición en los juegos de oposición y menos alegría/humor ( $M = 5.05$ ,  $DT = 2.53$ ) y tristeza ( $M = .93$ ,  $DT = 1.72$ ) con la ausencia de la competición.

La vivencia de la ira también fue diferente en hombres y mujeres. Las mujeres sintieron ira en función del tipo de agrupamiento, mientras que los hombres puntuaron la ira en relación a la presencia o ausencia de competición. Las participantes femeninas experimentaron más ira cuando juegan con chicos ( $M = .99$ ,  $DT = 2.15$ ) que cuando juegan sólo con chicas ( $M = .25$ ,  $DT = 1.33$ ) y los participantes masculinos más ira cuando compiten ( $M = 1.45$ ,  $DT = 2.41$ ) que cuando no compiten ( $M = 1.18$ ,  $DT = 2.19$ ).

## **16.2. Historial deportivo**

Esta variable fue concluyente ( $p < .001$ ) en la intensidad emocional de las variables predictivas felicidad ( $M = 5.21$ ,  $DT = 2.27$ ), compasión ( $M = 1.62$ ,  $DT = 2.34$ ) y miedo ( $M = .74$ ,  $DT = 1.66$ ). Cuando los participantes tienen historial deportivo valoraron en primer lugar con mayor intensidad la emoción felicidad ( $M = 5.26$ ,  $DT = 2.26$ ), en segundo lugar la emoción compasión ( $M = 1.68$ ,  $DT = 2.39$ ) y en tercer lugar la emoción miedo ( $M = .77$ ,  $DT = 1.71$ ). Por el contrario, aquellos participantes que no tienen historial deportivo, valoraron con puntuaciones más bajas y en el mismo orden dichas emociones.

Los patrones de comportamiento entre dichas emociones como se puede observar en los comentarios del párrafo anterior, fueron similares al realizar juegos de oposición, y es que los resultados mostraron la tendencia de que el hecho de sentir felicidad, compasión y/o miedo se debe principalmente a la variable predictiva historial deportivo. A su vez se encontraron diferencias significativas en la interacción de dichas variables con el género, lo que significa que los participantes con o sin historial deportivo vivencian con más o menos intensidad las emociones felicidad, compasión y miedo en función de si las valoraciones son realizadas por el género femenino o por el género masculino. La única excepción percibida, hace referencia a los jugadores sin historial deportivo, puesto que sintieron miedo independiente de ser chicos o chicas ( $M = .35$ ,  $DT = 1.00$ ). En relación a ello también se puede afirmar que del conjunto de participantes con historial deportivo, las chicas vivenciaron más miedo ( $M = .91$ ,  $DT = 2.01$ ) que los chicos ( $M = .74$ ,  $DT = 1.63$ ).

Por otro lado, en base a las otras dos variables emocionales predictivas con patrones similares, se puede apuntar que la chicas con historial deportivo vivenciaron

más felicidad ( $M = 5.76$ ,  $DT = 2.16$ ) y compasión ( $M = 1.89$ ,  $DT = 2.54$ ) que los chicos con historial (felicidad,  $M = 5.15$ ,  $DT = 2.72$ ; compasión,  $M = 1.63$ ,  $DT = 2.35$ ) y las chicas sin historial menos felicidad ( $M = 3.67$ ,  $DT = 1.64$ ) y compasión ( $M = .32$ ,  $DT = .92$ ) que los chicos sin historial (felicidad,  $M = 4.83$ ,  $DT = 2.38$ ; compasión,  $M = 1.12$ ,  $DT = 1.73$ ).

### 16.3. Competición

El hecho de que los juegos de oposición puedan ser con competición o sin competición influyó de forma significativa ( $p = .000$ ) en el valor vivencial de las emociones esperanza ( $M = 2.37$ ,  $DT = 2.68$ ) y ansiedad ( $M = 1.49$ ,  $DT = 2.25$ ). Los participantes de los juegos de oposición cuando compitieron experimentaron más esperanza ( $M = 2.85$ ,  $DT = 2.83$ ) que cuando no lo hicieron ( $M = 1.89$ ,  $DT = 2.42$ ). Lo mismo ocurrió con la emoción de ansiedad, al ser más valorada cuando los jugadores compiten ( $M = 1.63$ ,  $DT = 2.33$ ) que cuando no compiten ( $M = 1.35$ ,  $DT = 2.16$ ).

Aunque las emociones esperanza y ansiedad presentaron la misma tendencia en su interacción con el segundo nivel, se puede apuntar que las interacciones siguientes dieron lugar a patrones de comportamiento distintos. Esto significa que tanto al competir como al no competir en los juegos de oposición, los participantes sentían más o menos esperanza en función del tipo de agrupación durante el desarrollo del juego, mientras que sentían más o menos ansiedad en función de la presencia o no de competición y éste a su vez en función del género y del historial deportivo.

En los juegos de oposición con competición, la emoción esperanza fue más valorada cuando la práctica se realizó en grupos mixtos ( $M = 2.91$ ,  $DT = 2.80$ ) y menos valorada cuando se llevó a cabo en grupos del mismo género ( $M = 2.48$ ,  $DT = 3.04$ ). A diferencia, en los juegos de oposición sin competición, la emoción esperanza se valoró más al participar en grupos del mismo género ( $M = 2.23$ ,  $DT = 2.90$ ) y menos cuando se realizan en grupos mixtos ( $M = 1.84$ ,  $DT = 2.34$ ).

En cambio, en los juegos de oposición con competición, la emoción ansiedad fue puntuada con mayor intensidad por el género femenino ( $M = 1.89$ ,  $DT = 2.59$ ) y menos por el masculino ( $M = 1.57$ ,  $DT = 2.27$ ), pero cuando se realizaron juegos de oposición sin competición, el género no fue determinante, sino el historial deportivo. Así pues, los participantes con historial deportivo puntuaron con más intensidad la ansiedad al

realizar juegos de oposición sin competición ( $M = 1.40$ ,  $DT = 2.19$ ), frente a los participantes sin historial deportivo ( $M = .88$ ,  $DT = 1.63$ ).

## 17. EFECTOS DE LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN EN LOS ESTADOS DE ÁNIMO

Como se observa en la Tabla 26, tanto el índice de Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), con un valor de  $\geq .826$ , superior a  $.5$  y que representa el valor límite que indicaría la no idoneidad de llevar a cabo el análisis factorial, como la prueba de Bartlett ( $p < .001$ ) indicaron que se cumplen las condiciones necesarias para realizar un análisis factorial.

Tabla 26

*Prueba de esfericidad y KMO al inicio de la sesión 1*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.826
	Chi-cuadrado aproximado	2048.885
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	406
	Sig.	<.001

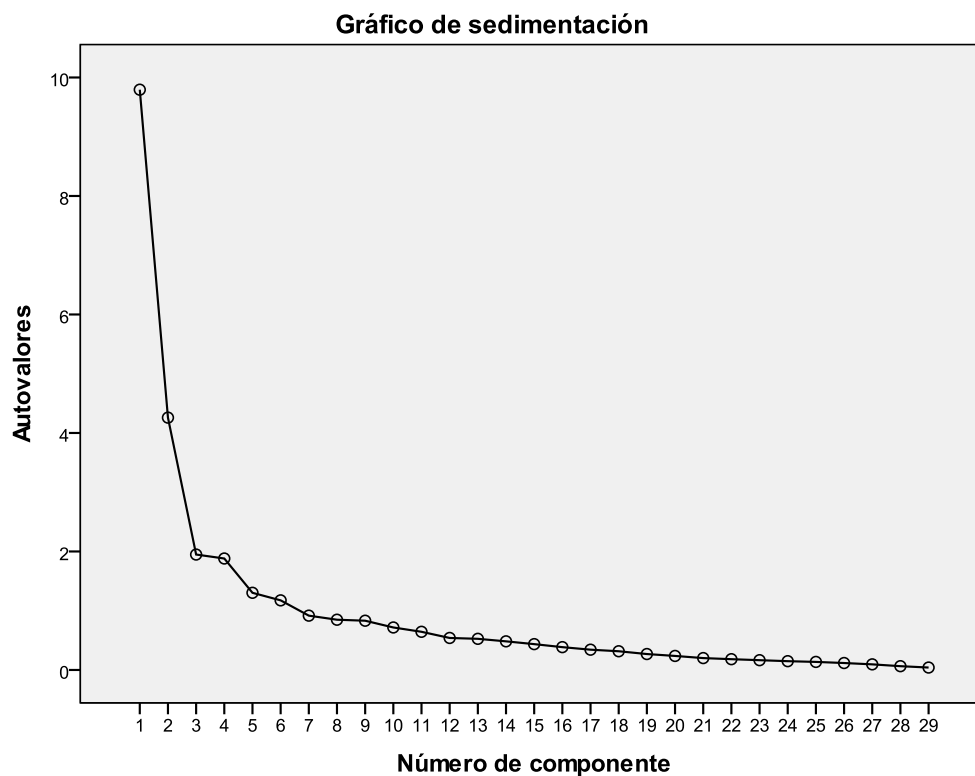


Figura 25. Gráfico de sedimentación.



Debido a que la pendiente cambia bruscamente en el cuarto factor, tan sólo se puede hablar de dos dimensiones en este cuestionario (figura 25).

Tal y como se observa en la Tabla 27, las dos dimensiones extraídas explicaron el 33.771% de la varianza total generada por todos los ítems que componen el cuestionario.

Tabla 27

*Varianza total explicada por los factores*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	9.794	33.771	33.771	9.794	33.771	33.771	5.675	19.568	19.568
2	4.259	14.686	48.457	4.259	14.686	48.457	4.235	14.604	34.172
3	1.948	6.718	55.175	1.948	6.718	55.175	3.469	11.963	46.135
4	1.881	6.487	61.662	1.881	6.487	61.662	2.816	9.711	55.846
5	1.303	4.492	66.153	1.303	4.492	66.153	2.786	9.607	65.453
6	1.175	4.051	70.204	1.175	4.051	70.204	1.378	4.751	70.204
7	.917	3.161	73.366						
8	.848	2.925	76.290						
9	.831	2.866	79.157						
10	.717	2.473	81.630						
11	.644	2.222	83.852						
12	.540	1.863	85.715						
13	.526	1.813	87.528						
14	.483	1.666	89.194						
15	.436	1.504	90.697						
16	.385	1.328	92.025						
17	.342	1.180	93.206						
18	.316	1.089	94.295						
19	.269	.927	95.222						
20	.237	.817	96.038						
21	.201	.692	96.730						
22	.182	.627	97.357						
23	.165	.570	97.927						
24	.148	.512	98.438						
25	.136	.469	98.907						
26	.117	.404	99.312						
27	.095	.327	99.639						
28	.064	.220	99.859						
29	.041	.141	100.000						

Tal y como indica Hair, Joseph, Anderson, Tatham y Black (1999) y Beavers et al. (2013), y debido a que el número de registros alcanzó los 100, la carga de las variables sería suficiente con .50. En esta línea, Kline (1994) señala como valor mínimo de .30 que han de tener los coeficientes de correlaciones de cada variable para considerar que esta define a un factor. Al respecto, y como se observa en la Tabla 28, se hallan dichos valores.

Tabla 28

*Matriz factorial sin valores que saturan por debajo de .50*

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Intranquilo_sesión_1_inicial				.718		
Enérgico_sesión_1_inicial			.749			
Desamparado_sesión_1_inicial						
Furioso_sesión_1_inicial	.901					
Sin_fuerzas_sesión_1_inicial		.777				
Deprimido_sesión_1_inicial	.678					
Lleno_de_energía_sesión_1_inicial			.754			
Inquieto_sesión_1_inicial				.741		
Molesto_sesión_1_inicial	.781					
Agotado_sesión_1_inicial		.884				
Agitado_sesión_1_inicial						
Luchador_sesión_1_inicial			.818			
Desdichado_sesión_1_inicial					.544	
Irritable_sesión_1_inicial	.639					
Cansado_sesión_1_inicial		.794				
Amargado_sesión_1_inicial					.790	
Animado_sesión_1_inicial			.749			
Nervioso_sesión_1_inicial				.720		
Enfadado_sesión_1_inicial	.801					
Exhausto_sesión_1_inicial		.771				
Tenso_sesión_1_inicial				.595		
Vigoroso_sesión_1_inicial						
Triste_sesión_1_inicial					.701	
Enojado_sesión_1_inicial	.921					

	Componente					
	1	2	3	4	5	6
Fatigado_sesión_1_inicial		.689				
Infeliz_sesión_1_inicial	.576				.627	
Activo_sesión_1_inicial			.698			
Relajado_sesión_1_inicial						.750
De_mal_genio_sesión_1_inicial	.811					

Los resultados obtenidos en la Tabla 29, permitieron comprobar el supuesto de normalidad de las variables de vigor, tensión/ansiedad, fatiga, cólera/hostilidad y depresión/melancolía en las cuatro sesiones tanto en inicio y final. Al respecto indicar que ninguna de las variables se distribuyeron cumpliendo el supuesto de normalidad ( $p < .001$ ). Por tanto, para llevar a cabo la comparación fue preciso hacerlo utilizando el estadístico no paramétrico (prueba de Wilcoxon).

Tabla 29

*Prueba de normalidad de los factores vigor, tensión/ansiedad, fatiga, cólera/hostilidad y depresión/melancolía en las sesiones inicial y final*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Vigor_sesión_1_inicial	.098	90	.033	.976	90	.096
Vigor_sesión_1_final	.115	90	.005	.964	90	.013
Vigor_sesión_2_inicial	.170	90	<.001	.853	90	.000
Vigor_sesión_2_final	.194	90	<.001	.803	90	.000
Vigor_sesión_3_inicial	.220	90	<.001	.809	90	.000
Vigor_sesión_3_final	.169	90	<.001	.880	90	.000
Vigor_sesión_4_inicial	.203	90	<.001	.809	90	.000
Vigor_sesión_4_final	.171	90	<.001	.856	90	.000
Tensión_ansiedad_sesión_1_inicial	.130	90	.001	.907	90	.000
Tensión_ansiedad_sesión_1_final	.155	90	<.001	.943	90	.001
Tensión_ansiedad_sesión_2_inicial	.116	90	.005	.971	90	.040
Tensión_ansiedad_sesión_2_final	.105	90	.016	.977	90	.112
Tensión_ansiedad_sesión_3_inicial	.128	90	.001	.972	90	.049
Tensión_ansiedad_sesión_3_final	.138	90	<.001	.965	90	.017
Tensión_ansiedad_sesión_4_inicial	.113	90	.006	.967	90	.021
Tensión_ansiedad_sesión_4_final	.180	90	<.001	.946	90	.001
Fatiga_sesión_1_inicial	.144	90	<.001	.906	90	.000
Fatiga_sesión_1_final	.124	90	.002	.961	90	.008
Fatiga_sesión_2_inicial	.297	90	<.001	.608	90	.000
Fatiga_sesión_2_final	.309	90	<.001	.600	90	.000

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Fatiga_sesión_3_inicial	.313	90	<.001	.690	90	.000
Fatiga_sesión_3_final	.280	90	<.001	.717	90	.000
Fatiga_sesión_4_inicial	.311	90	<.001	.683	90	.000
Fatiga_sesión_4_final	.335	90	<.001	.658	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_1_inicial	.298	90	<.001	.631	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_1_final	.223	90	<.001	.841	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_2_inicial	.169	90	<.001	.909	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_2_final	.143	90	<.001	.937	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_3_inicial	.156	90	<.001	.891	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_3_final	.148	90	<.001	.908	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_4_inicial	.188	90	<.001	.884	90	.000
Cólera_hostilidad_sesión_4_final	.160	90	<.001	.873	90	.000
Depresión_melancolía_sesión_1_inicial	.334	90	<.001	.633	90	.000
Depresión_melancolía_sesión_1_final	.188	90	<.001	.949	90	.002
Depresión_melancolía_sesión_2_inicial	.111	90	.008	.975	90	.079
Depresión_melancolía_sesión_2_final	.128	90	.001	.974	90	.069
Depresión_melancolía_sesión_3_inicial	.112	90	.007	.981	90	.222
Depresión_melancolía_sesión_3_final	.103	90	.019	.971	90	.040
Depresión_melancolía_sesión_4_inicial	.138	90	<.001	.955	90	.003
Depresión_melancolía_sesión_4_final	.114	90	.005	.975	90	.076

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

En la comparación de cada uno de los factores en la sesión inicio frente a la final (Tabla 30) mediante la prueba de Wilcoxon, se pudo afirmar el valor de la significación  $p < .05$  en las Sesiones 1, 3 y 4. Esto nos indica que existieron diferencias significativas en el estado de vigor de la Sesión inicial 1, 3 y 4 frente sus correspondientes sesiones finales.

Por otro lado, la comparación realizada sobre el estado de vigor de la Sesión 2 inicial frente a la Sesión 2 final mediante la prueba de Wilcoxon, mostró que no existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ).

Tabla 30

*Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor vigor al inicio y al final de la sesión*

	Vigor_sesión_1_final	Vigor_sesión_2_final	Vigor_sesión_3_final	Vigor_sesión_4_final
	-	-	-	-
	Vigor_sesión_1_inicia	Vigor_sesión_2_inicia	Vigor_sesión_3_inicia	Vigor_sesión_4_inicia
	1	1	1	1
Z	-2.330 <sup>a</sup>	-1.628 <sup>a</sup>	-2.854 <sup>b</sup>	-2.874 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bil.)	.020	.104	.004	.004

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

Al analizar los resultados de la comparación de medias del factor vigor (Figura 26), se observó que la media obtenida en el vigor al inicio de la Sesión 1 fue de  $2.20 \pm SD$ , mientras que la obtenida al final de la Sesión 1 fue de  $1.99 \pm SD$ . En base a los resultados de la Sesión 3, la media fue de  $.51 \pm SD$  al inicio de la Sesión 3 y de  $.64 \pm SD$  al final de la Sesión 3. Por otro lado, la interacción significativa del vigor entre el inicio y final de la Sesión 4 mostró que la intensidad aumentó al final de la sesión ( $M = .56 \pm SD$ ) con respecto a la intensidad inicial ( $M = .45 \pm SD$ ).

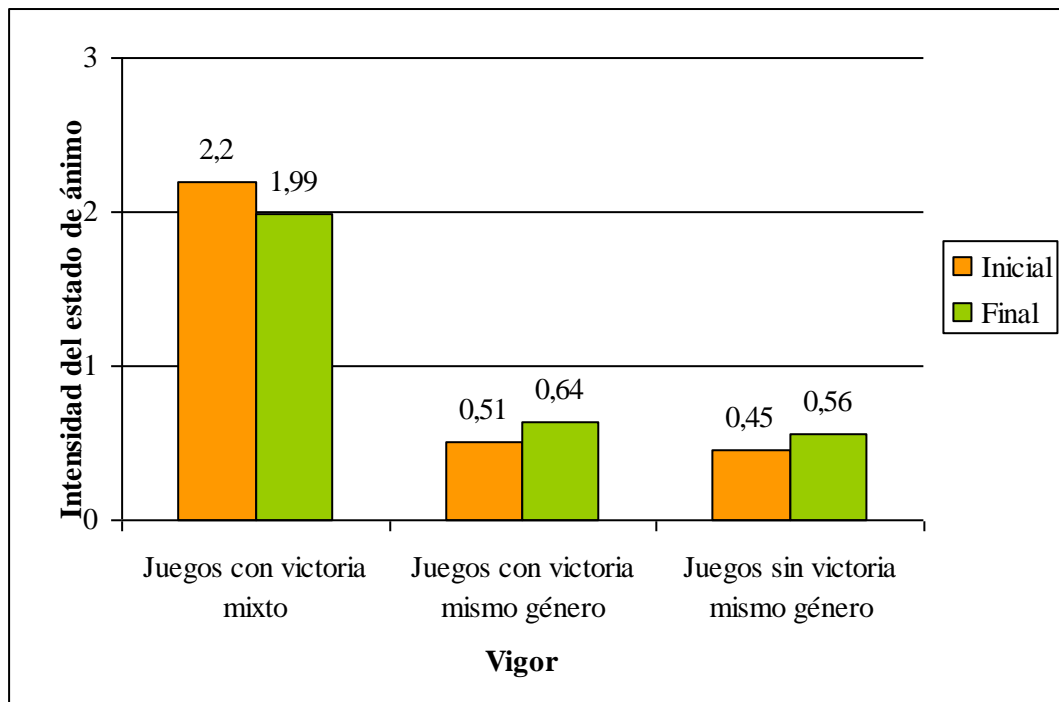


Figura 26. Promedio del factor vigor entre el inicio y final de las Sesiones 1, 3 y 4.

Una vez realizada la comparación del factor tensión/ansiedad en la sesión inicio frente a la final (Tabla 31) mediante la prueba de Wilcoxon, se observó que el valor de la significación es  $p < .05$  en cada una de las sesiones. Esto indicó que existieron diferencias significativas en el estado emocional tensión/ansiedad de las 4 sesiones iniciales frente a las finales.

Tabla 31

*Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor tensión/ansiedad al inicio y al final de la sesión*

	<b>Tensión_ansiedad Sesión_1_final - Tensión_ansiedad Sesión_1_inicial</b>	<b>Tensión_ansiedad Sesión_2_final - Tensión_ansiedad Sesión_2_inicial</b>	<b>Tensión_ansiedad Sesión_3_final - Tensión_ansiedad Sesión_3_inicial</b>	<b>Tensión_ansiedad Sesión_4_final - Tensión_ansiedad Sesión_4_inicial</b>
Z	-6.776 <sup>b</sup>	-2.146 <sup>b</sup>	-3.530 <sup>b</sup>	-2.061 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bil.)	<.001	.032	<.001	.039

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

En relación al factor tensión-ansiedad, los promedios (Figura 27) demostraron un aumento en los participantes de la intensidad en los finales de todas las sesiones. El estado anímico de tensión-ansiedad fue significativamente superior al final de la Sesión 1 ( $M = 1.39 \pm SD$ ) que al inicio de la misma sesión ( $M = .83 \pm SD$ ). También fue significativamente mayor al final de la Sesión 2 ( $M = 1.38 \pm SD$ ) con respecto al inicio de la misma ( $M = 1.26 \pm SD$ ), al final de la Sesión 3 ( $M = 1.42 \pm SD$ ) con respecto a la inicial ( $M = 1.13 \pm SD$ ) y al final de la Sesión 4 ( $M = 1.23 \pm SD$ ) con respecto a la inicial ( $M = 1.12 \pm SD$ ).

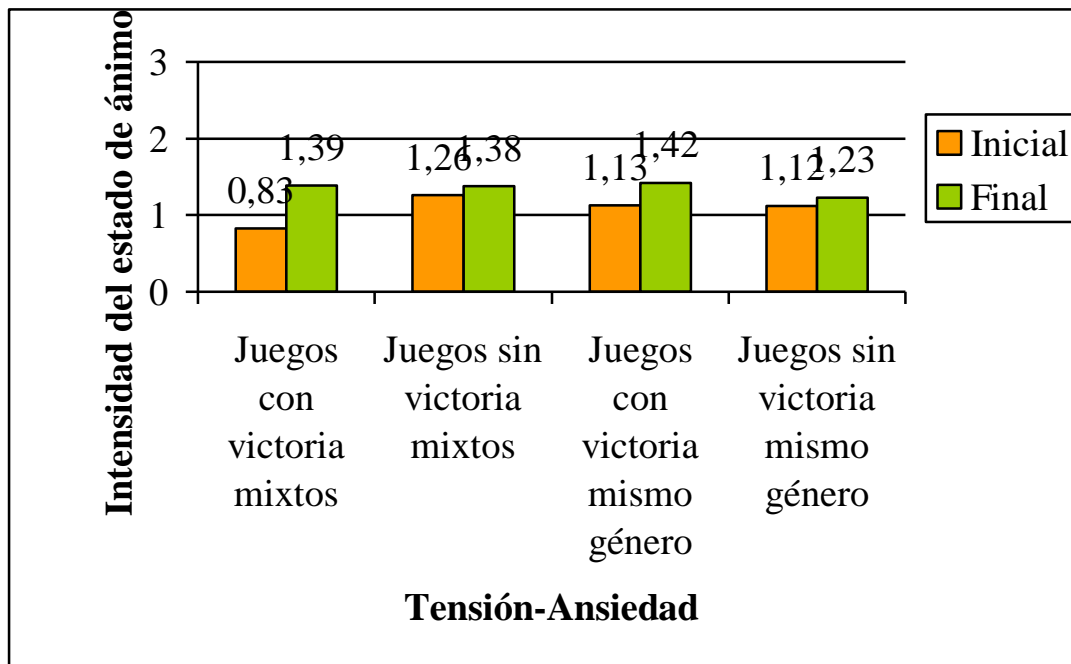


Figura 27. Promedio del factor tensión-ansiedad entre el inicio y final de las 4 sesiones.

Realizada la comparación sobre el factor fatiga de la sesión inicial frente a la sesión final mediante la prueba de Wilcoxon en cada una de las cuatro sesiones, se percibió que no existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ) en el factor fatiga entre las cuatro sesiones iniciales y sus finales (Tabla 32).

Tabla 32

Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor fatiga al inicio y al final de la sesión

	Fatiga Sesión_1_final – Fatiga Sesión_1_inicial	Fatiga Sesión_2_final – Fatiga Sesión_2_inicial	Fatiga Sesión_3_final – Fatiga Sesión_3_inicial	Fatiga Sesión_4_final – Fatiga Sesión_4_inicial
Z	-1.041 <sup>b</sup>	-.722 <sup>a</sup>	-.445 <sup>b</sup>	-.347 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bil.)	.298	.470	.656	.729

En la comparación realizada del factor cólera/hostilidad en la Sesión 1 inicio frente a la Sesión 1 final (Tabla 33) mediante la prueba de Wilcoxon, se afirmó que el valor de la significación es  $p < .001$ . Lo que mostró que existieron diferencias significativas en el estado de cólera/hostilidad de la Sesión 1 inicial frente a la Sesión 1 final.

Sin embargo, la comparación realizada sobre el factor cólera/hostilidad de las demás sesiones mediante la prueba de Wilcoxon, indicó que no existieron diferencias significativas ( $p < .001$ ) entre las variables de cólera/hostilidad en las sesiones inicio y finales (Tabla 33).

Tabla 33

*Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor cólera/hostilidad al inicio y al final de la sesión*

	Cólera_hostilidad Sesión_1_final - Cólera_hostilidad Sesión_1_inicial	Cólera_hostilidad Sesión_2_final - Cólera_hostilidad Sesión_2_inicial	Cólera_hostilidad Sesión_3_final - Cólera_hostilidad Sesión_3_inicial	Cólera_hostilidad Sesión_4_final - Cólera_hostilidad Sesión_4_inicial
Z	-4.751 <sup>b</sup>	-.229 <sup>a</sup>	-1.145 <sup>a</sup>	-.491 <sup>a</sup>
Sig. asintót. (bil.)	<.001	.819	.252	.624

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

Se mostró el promedio del factor cólera-hostilidad (Figura 28) al inicio de la Sesión 1 ( $M = .40 \pm SD$ ) y al final de dicha sesión ( $M = .65 \pm SD$ ). La diferencia significativa de medias observable entre la Sesión 1 y la Sesión 2, es de .25.

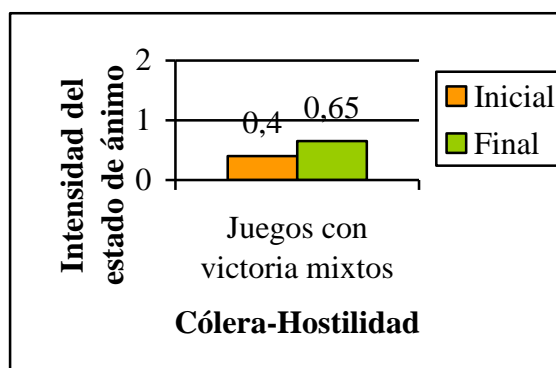


Figura 28. Promedio del factor cólera-hostilidad entre el inicio y final de la Sesión 1.

Con respecto a la comparación realizada del factor depresión/melancolía en la sesión inicio frente a la final (Tabla 34) mediante la prueba de Wilcoxon de cada sesión, se pudo afirmar que el valor de la significación es  $p < .05$ . Dichos resultados mostraron que existen diferencias significativas en la depresión/melancolía experimentada en cada sesión inicial frente a la final.



Tabla 34

*Prueba de Wilcoxon para comparar medias sobre el factor depresión/melancolía al inicio y al final de la sesión*

	Depresión_melancolía Sesión_1_final - Depresión_melancolía Sesión_1_inicial	Depresión_melancolía Sesión_2_final - Depresión_melancolía Sesión_2_inicial	Depresión_melancolía Sesión_3_final - Depresión_melancolía Sesión_3_inicial	Depresión_melancolía Sesión_4_final - Depresión_melancolía Sesión_4_inicial
Z	-7.086 <sup>b</sup>	-2.375 <sup>b</sup>	-4.170 <sup>b</sup>	-2.881 <sup>b</sup>
Sig. asintót. (bil.)	<.001	.018	<.001	.004

*Nota:* Se han sombreado los valores significativos:  $p < .05$

Atendiendo al factor depresión-melancolía (Figura 29) se pudo observar que la media obtenida entre el inicio y el final de las cuatro sesiones fue significativa, aumentando siempre en las finales. Al inicio de la Sesión 1, la media fue de  $.33 \pm SD$ , mientras que la resultante al final de la misma fue de  $.98 \pm SD$ . En lo que respecta a la Sesión 2, en el inicio la media resultó de  $1.45 \pm SD$  y en la final de  $1.58 \pm SD$ . Además, se puede percibir que la media al inicio de la Sesión 3 estuvo en  $1.47 \pm SD$ , mientras que en la final estuvo en  $1.73 \pm SD$ . Por otro lado, la media al inicio de la Sesión 4 fue de  $1.49 \pm SD$  y de  $1.62 \pm SD$  en la final.

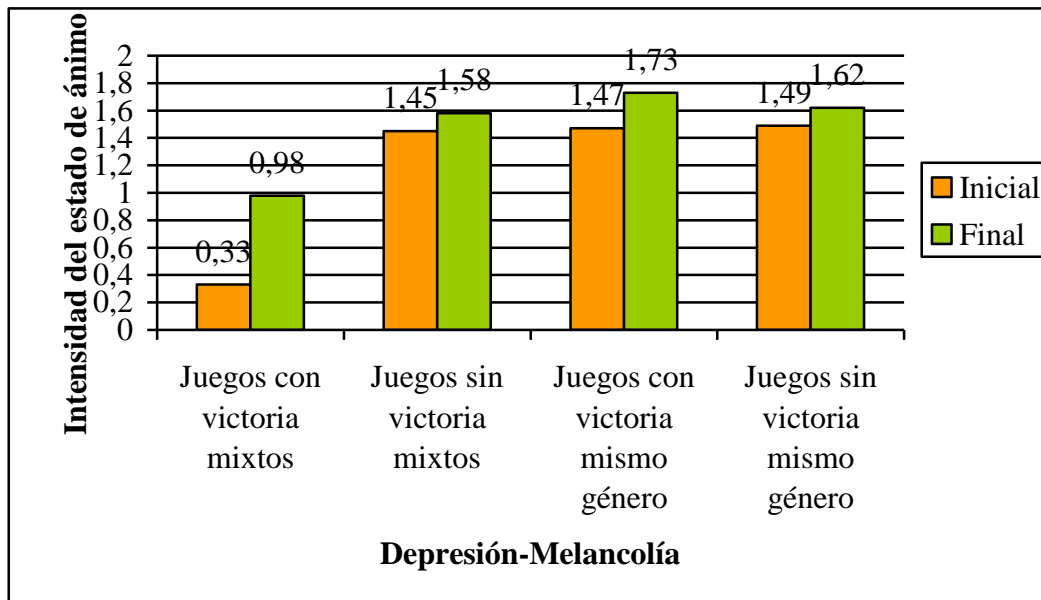


Figura 29. Promedio del factor depresión-melancolía entre el inicio y final de las 4 sesiones.



# CAPÍTULO VI

## DISCUSIÓN

---



Este trabajo enmarcado en un contexto de experiencia pedagógica en clases de grado, ha abordado el análisis de la vivencia emocional de universitarios al jugar en oposición. Para realizar este análisis se realizaron juegos motores tradicionales de oposición y se recogieron las vivencias emocionales al término de cada uno, teniendo en cuenta las variables de género, competición, historial deportivo y agrupamiento. Además se valoraron los estados de ánimo iniciales y finales para todas las sesiones. La discusión se desarrollará atendiendo a cada uno de los objetivos del trabajo.

## **18. LA VIVENCIA EMOCIONAL POSITIVA DE LOS JUGADORES AL PARTICIPAR EN SITUACIONES MOTRICES DE OPOSICIÓN**

El primer objetivo fue determinar si se dieron diferencias emocionales entre los jugadores participantes y el tipo de emoción que dicen experimentar en los juegos deportivos de oposición.

En relación a este objetivo, los juegos de oposición suscitaron en mayor medida emociones positivas y ambiguas, frente a las negativas. Estos resultados van en la línea de estudios como el Alonso, Lavega et al. (2013) quienes afirman que los participantes de los juegos tradicionales de oposición experimentan más intensamente las emociones positivas.

De todas las emociones experimentadas y en base a la fuerza predictiva, las emociones positivas alegría y humor fueron las emociones más valoradas y se comportaron de la misma forma, al igual que las emociones negativas rechazo y vergüenza (se ha comportado como una emoción negativa) obtuvieron los mismos comportamientos y fueron las menos valoradas. Estos resultados tienen similitudes con los extraídos en el estudio de Lavega, March et al. (2013) al observar que todas las situaciones motrices generan mayor vivencia emocional positiva. Tal vez, este tipo de situación motriz, puede suponer en los participantes un reto inter e intrapersonal donde se pone en juego toda su personalidad, para la resolución de problemas, permitiéndoles conocer sus propias posibilidades y limitaciones, y dando por ello lugar a una vivencia emocional predominantemente positiva. Según Lagardera y Lavega (2003), los juegos psicomotores generan conductas motrices relacionadas con la constancia, esfuerzo, sacrificio, etc.; los juegos de colaboración desencadenan conductas motrices de pacto,

toma de iniciativa, de respeto a las decisiones de los demás, etc.; y los juegos de oposición o colaboración-oposición provocan conductas motrices en relación a la competición, la resolución de problemas, el desafío, etc. Los juegos de cooperación fomentan ambientes positivos y bienestar (Lavega, Filella et al., 2013; Lavega, Lagardera et al., 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu et al., 2014), pero también hay que añadir en esa afirmación a los juegos de oposición, ya que jugar contra adversarios no supuso una vivencia emocional negativa, sino predominantemente positiva. Se podría decir que los juegos de oposición pueden contribuir hacia una EF positiva que redunde en bienestar. Aunque las conductas generadas puedan ser diferentes a las de otras situaciones, no significa que se dé lugar a emociones y a estados emocionales diferentes. Cada situación genera en el jugador emociones, pensamientos, acciones motrices y relaciones distintas que le hacen trabajar y actuar en tiempo real para resolver la situación, y ello los prepara para la vida adulta. No sólo los juegos de cooperación fomentan el bienestar, los juegos de oposición también favorecen el bienestar del alumnado participante.

A diferencia de otros estudios donde las emociones ambiguas son las menos valoradas (Lavega, March et al., 2013), los participantes de este estudio valoraron con menor intensidad las emociones negativas al realizar juegos de oposición. 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.

Aunque las emociones negativas fueron las menos valoradas en los juegos de oposición, Duran et al. (2014) hallan que la presencia de adversarios aumenta la intensidad de emociones negativas. Este hecho puede deberse a los conflictos generados cuando un adversario intenta frenar la consecución del objetivo o meta del juego (Alonso, Lavega et al., 2013; Sáez de Ocáriz et al., 2013). Recordemos como apunta Fredrickson (2001) que las emociones positivas deben ser la base y las emociones negativas el complemento. Ambos tipos de emociones presentan la misma importancia en el ámbito educativo, ya que las emociones negativas permiten que el sujeto reaccione ante situaciones de supervivencia (por ejemplo, correr ante el sentimiento de miedo) y las positivas permiten el desarrollo personal, social y profesional. Tanto las emociones

positivas como las emociones negativas son muy importantes en el ámbito educativo, pero es cierto que la base del desarrollo emocional la conforman las emociones positivas. Según los resultados de este estudio, los juegos de oposición serían adecuados en el campo educativo ya que en ellos predominan las emociones positivas (son la base del desarrollo emocional) y las emociones negativas también están presentes aunque sean las menos valoradas, de hecho son las más puntuadas en comparación con otras situaciones motrices (complementan en el desarrollo emocional).

Por tanto se podría afirmar que los juegos de oposición generan emociones positivas y ello permite la mejora de la organización cognitiva (Isen, 2000; Vecina, 2006), la mejora la capacidad de afrontar los problemas, favorece el bienestar, potencia el desarrollo de las competencias sociales en niños (Greco, 2010; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005; Vecina, 2006) y los prepara para la vida adulta. La base del desarrollo emocional en los juegos de oposición estaría presente, pero no hay que olvidar la presencia también del complemento, es decir, las emociones negativas. Aunque se experimentan en menor grado, estas emociones, contribuyen a la creatividad al igual que las emociones positivas puesto que los jugadores pueden ofrecer diferentes soluciones ante un suceso (Aranguren, 2013; Bisquerra, 2009). Los juegos de oposición pueden ser un buen escenario para potenciar las vivencias de emociones positivas, mejorar el bienestar y alcanzar la felicidad.

Esta conclusión, no debe implicar una EF basada sólo en los juegos de oposición. Los juegos de oposición se caracterizan por la existencia de la interacción motriz, al igual que los juegos de cooperación y los de cooperación-oposición. Sin embargo los juegos psicomotrices se caracterizan por la inexistencia de la interacción motriz (Lavega & Lagardera, 2003; Navarro, 2002; Parlebas, 2001). Como no todas las situaciones motrices generan las mismas conductas motrices, no todas podrán tener la misma repercusión en el ámbito educativo (Larraz, 2009). Cada situación desencadena en el jugador emociones, pensamientos, acciones motrices y relaciones distintas que le hacen trabajar y actuar en tiempo real para resolver la situación, lo que le sirve de preparación para la vida adulta. De manera que todos los tipos de juegos, atendiendo a su naturaleza, deberían planificarse en el ámbito educativo ya que cada uno aportaría una serie de vivencias fundamentales para un desenvolvimiento eficaz en la vida cotidiana.

Los juegos de oposición planteados originaron vivencias positivas en universitarios, pero quizá no ocurra lo mismo con participantes de otros entornos sociales. Ello implica la necesidad de realizar futuras investigaciones en otras etapas educativas y otros contextos, para comprobar si existen diferencias emocionales en función de la etapa de desarrollo y del contexto en el que viven. Sáez de Ocáriz et al. (2013) afirman que al realizar juegos de oposición en un entorno social de enfrentamientos, se originan conflictos a nivel físico y verbal y al realizar juegos de oposición se canalizan y se fomenta el aprendizaje socioemocional. Por ello, el docente de EF debe ser el primer conocedor de la naturaleza de cada juego, de la lógica interna, los siete universales (la red de comunicación motriz, la red de interacción de marca, el sistema de puntuación, sistema de cambio de roles, sistema de cambio de subroles, el código gestémico y el código praxémico) de las vivencias emocionales suscitadas en los alumnos, etc. Como afirma Bruner (1960) cuanta más carga emocional tenga una situación, más significativo será el aprendizaje.

Los juegos de oposición en la EF no sólo podrían ser un excelente espacio para el análisis de las emociones, sino que también manifiestan ser un magnífico contexto para educarlas. Por tanto los docentes de EF deben recibir formación en educación emocional para tener en cuenta el aspecto emocional (Mata, 2004) tanto en la metodología docente como en su evaluación (Ibáñez, 2002), pues no sólo importa el movimiento del alumno, sino el alumno que se mueve (Pena & Repetto, 2008).

## **19. LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN CON COMPETICIÓN PARA LA VIVENCIA DE EMOCIONES INTENSAS**

El segundo objetivo trató de analizar la competición como factor relacionado con mayor intensidad emocional en los juegos deportivos de oposición.

El análisis de los resultados invita a afirmar que en los juegos de oposición, la competición fue determinante en la vivencia emocional de los jugadores. Los participantes se emocionaron más en los juegos de oposición con competición (donde se proclaman tanto ganadores como perdedores) que en los juegos de oposición sin competición (donde no existieron comparaciones finales de marcadores). Estos resultados coinciden con los aportados por Alonso, Lavega et al. (2013) puesto que los



participantes en los juegos de oposición experimentan emociones positivas intensas y sobre todo cuando realizan juegos de oposición con competición. También encontramos similitudes con los resultados de Jaqueira et al. (2014) y Lavega, Filella et al. (2013), quienes demuestran que los juegos competitivos (en este caso eran de cooperación) registran los valores más intensos de emociones positivas. Duran et al. (2014) también observan en su estudio que los juegos deportivos con competición generan emociones más intensas en los participantes que los juegos deportivos con ausencia de competición.

En los juegos competitivos o con victoria se pueden generar intensidades emocionales más altas por el hecho de estar en continua búsqueda de la victoria y evitar la derrota, o también por el hecho de que los participantes sientan la necesidad de ir los primeros en el marcador, para estar más cerca del objetivo, ganar. Además, si a la competición se le suma el tipo de relación motriz de oposición, esos hechos pueden resultar más evidentes por las características que se dan durante el desarrollo, pues en los juegos de oposición recordemos que existe interacción motriz y al menos un jugador se opone a un adversario. En dicha situación ambos jugadores buscan ganar, pero a la vez tratan de evitar que su oponente consiga la victoria, motivo por el que la carga emocional puede ser mayor. Algo es evidente, y es que, como concluyen Duran et al. (2014), los juegos competitivos generan emociones más intensas que los no competitivos, quizá por el simple hecho de intentar ir siempre delante en el marcador. Esto puede explicar, en base a la fuerza predictiva, el hecho de que la esperanza y ansiedad fueran las más valoradas en los juegos de oposición con competición. Los participantes pueden experimentar ansiedad si van ganando por un punto en el marcador (sistema de puntuación) y perciben que su contrincante mejora el juego teniendo más opciones de alcanzar el objetivo (red de cambios de roles sociomotores) y terminar por delante en el marcador, o pueden sentir esperanza si van perdiendo en el marcador pero aún creen que tienen posibilidades de ponerse delante en el marcador y ganar.

Además, resulta imprescindible añadir que los juegos de oposición con competición generaron más intensidad emocional positiva y menos intensidad emocional negativa. De manera, que si los docentes buscan una EF positiva deberían plantear en las sesiones juegos deportivos de oposición con competición. No opinan igual Lavega, Filella et al. (2011), ya que recomiendan la reducción de los juegos competitivos con el fin de reducir también el sentimiento de emociones negativas en el

alumnado. En relación a ello Lavega, Rodríguez et al. (2011), afirman que los ganadores valoran más las emociones positivas y los perdedores las negativas, mientras que en los juegos no competitivos los alumnos sienten con menor intensidad las emociones negativas y ambiguas. En esta misma línea Lavega, Alonso et al. (2014) demuestran que los juegos tradicionales con ausencia de competición son valorados con intensidades emocionales negativas bajas.

Aunque los juegos competitivos generaron mayor intensidad emocional positiva que los no competitivos, los resultados también mostraron que en ambos tipos las emociones más valoradas son las positivas. Por tanto, habría que profundizar en la decisión de reducir los juegos con marcador dentro de las clases de EF, tal y como proponen Lavega, Filella et al. (2011) y Lavega, Rodríguez et al. (2011), además, la vivencia de las emociones negativas es igual de importante que la vivencia de las emociones positivas. Si lo que se busca es el desarrollo emocional, el bienestar y la felicidad, los alumnos en las clases de EF deberían aprender a afrontar la vivencia de emociones negativas y los docentes no tendrían que diseñar juegos para prevenir las mismas. Como apunta Goleman (1995) la felicidad no se consigue evitando los sentimientos angustiosos o las emociones negativas, sino que se deben regular para que éstos no se sobrepongan a los sentimientos más serenos o a las emociones positivas. Recordemos que tanto las emociones positivas como las negativas son importantes, pero las positivas deben ser la base en la educación emocional. Por tanto, los juegos deportivos de oposición con competición o sin competición pueden facilitar el desarrollo emocional ya que los participantes experimentan con más intensidad las emociones positivas (base del desarrollo emocional) y las negativas con menor intensidad (complemento del desarrollo emocional).

En futuras investigaciones sería interesante analizar las diferencias entre ganadores y perdedores y conocer los motivos que les llevan a experimentar esas emociones. Según Alonso, Lavega et al. (2013) no hay diferencias entre los jugadores que ganan y los que pierden. En este sentido Etxebeste et al. (2014) aportan que los jugadores cuando compiten, independientemente de que ganen o pierdan, explican que sus experiencias emocionales se deben al resultado obtenido (universal de red de sistema de puntuación, consiguen puntos), sin embargo, los jugadores cuando no compiten, señalan que sus experiencias emocionales se deben a los cambios de roles que

han realizado durante el desarrollo del juego (universal de red de cambios de roles, consiguen esquivar al adversario para no ser pillados).

Como se apuntaba en líneas anteriores si los docentes son conscientes de la naturaleza del juego, los dominios, la lógica interna, los siete universales, etc., en la planificación y programación de la asignatura de EF, se podría facilitar el desarrollo de la IE (Sáenz-López & De las Heras, 2013). Lavega, Filella et al. (2011) manifiestan que el criterio de selección del dominio motor es la primera decisión que se debería tomar para conseguir fomentar emociones positivas. En base a ello, los juegos deportivos de oposición con y sin competición son imprescindibles en los programas que persigan el bienestar socioemocional del alumnado. Otro dato que deberán contemplar los docentes de EF es que la vivencia emocional no sólo va a depender del dominio de acción, de la ausencia o presencia de competición, sino también del perfil de los jugadores. El nivel socio-económico y el cultural puede originar diferentes conductas emocionales cuando se compite y cuando no se compite en los juegos de oposición (Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al., 2014). Estos resultados reflejan la realidad universitaria de CAFD en Murcia pero quizá al realizarlo con alumnos de secundaria, de primaria o de otros lugares se obtengan resultados diferentes. Será preciso atender a la realidad social del grupo participante, pues como se ha comentado sobre el estudio de Sáez de Ocáriz, Lavega, Lagardera et al. (2014) los datos revelan la presencia de conflictos en torno al 80% cuando no existe competición, frente al 20% de conflictos cuando existe competición al realizar juegos con alumnos de un nivel socio-económico y cultural bajo y conflictivo.

## **20. LOS CHICOS EXPERIMENTAN EMOCIONES MÁS INTENSAS EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN**

El tercer objetivo planteado analizó si en oposición, hombres y mujeres experimentan las mismas emociones y si éstas tienen el mismo grado de intensidad.

En los juegos de oposición los chicos experimentaron puntuaciones más altas que las chicas en las emociones positivas y negativas. Esto puede deberse a que los chicos están más familiarizados con este tipo de juegos y por ello sienten mayor intensidad emocional positiva cuando los practican. La carga emocional negativa

predominante en el género masculino, puede tener cabida, al entender que al hombre se le ha educado con una tendencia a interiorizar sus verdaderas emociones y a aparentar otras como la ira. A su vez, el género femenino ha sido culturalmente educado para controlar sus emociones, afirmación que puede contemplarse en los resultados emocionales más bajos de las chicas. Janz (2000, en Cova, 2004) sugiere que este hecho puede deberse a la vivencia cultural que han experimentado los seres humanos a lo largo de la historia. El hombre siempre ha tenido que ocultar sus verdaderas emociones para aparentar siempre la fuerza y el control, mientras que la mujer podía expresar lo que verdaderamente sentía sin aparentar otra cosa diferente.

Los resultados del presente estudio siguen la línea de los encontrados por Ortega et al. (2014). Ellos observan que el género masculino sólo percibe y expresa más las emociones negativas, mientras que el género femenino expresa tanto las emociones negativas como las positivas con mayor intensidad. Esta conclusión puede ser comprensible si se atiende a Bericat (2000, en Mora, 2005, p. 15) “aporta que las normas sociales también se aplican a las emociones, como modo de control social que definen lo que debemos sentir en diversas circunstancias, indicando cuál es el sentimiento apropiado y deseable en cada caso”.

Otro de los resultados significativos de este estudio es que el género femenino valoró con puntuaciones más altas las emociones alegría/humor y sorpresa y con puntuaciones más bajas la ira, la tristeza y el rechazo/vergüenza con respecto al género masculino. Estos resultados van en la línea de los extraídos de Ortega et al. (2013) y Sánchez y Méndez (2011) quienes mantienen que las mujeres expresan con más frecuencia las emociones positivas, mientras que los hombres las negativas. A este hecho dan respuesta Safdar et al. (2009), ya que demuestran que el género masculino cree que siempre debe manifestar emociones negativas mientras que el género femenino cree que siempre debe manifestar positivas.

Estos datos muestran los estereotipos sexuales que se vienen dando en función de la cultura. Ello implica la necesidad de desarrollar la educación emocional en la escuela tomando como punto de partida la equidad. Lavega, Magno et al. (2013) también abogan por dicha necesidad, trabajando la igualdad entre géneros en la vivencia emocional y estados de ánimo desde una EF moderna. No se trata de educar de la misma forma a chicas y a chicos, sino que será necesario en próximas investigaciones preguntar y comprender a nivel cualitativo qué les pasa a las chicas para tener estas

vivencias y qué les pasa a los chicos para tener otras, con el fin de unificar y armonizar las mismas oportunidades para ambos géneros. Por el momento, los docentes deberían ser conscientes de las diferencias emocionales de género (Suberviola, 2014) en la práctica de juegos deportivos de oposición y deberían empezar a orientar sus clases hacia una EF igualatoria, evitando así los estereotipos sexuales. En conclusión, tendrían que llevar a cabo una enseñanza personalizada y compensatoria que cubra las carencias del sistema educativo y de la cultura social en el ámbito emocional.

En base a la presencia o no de competición se puede apreciar una tendencia emocional más alta cuando los juegos de oposición son con competición, independientemente del género. El género masculino fue quien valoró con más intensidad tanto los juegos con competición como los juegos sin competición. En base al nivel de predicción, sólo la ansiedad fue puntuada con mayor intensidad por las chicas y menos por los chicos al realizar juegos con competición. Además, el género masculino valoró más la alegría/humor, tristeza e ira cuando compitió que cuando no lo hizo. Estos resultados tienen sentido al saber que al género femenino se le ha asociado a la inestabilidad emocional, la delicadeza, la cooperación, etc., mientras que al género masculino se le ha asociado al control emocional, la competitividad, la agresividad, etc. (Alonso & Yuste, 2014). Además, como opinan Rebollo et al. (2006) las emociones son conductas culturales que se aprenden hasta ahora diferenciando a ambos géneros desde que nacen (Jaqueira et al., 2014; Sierra, 1996). Seguramente el género femenino sintió cierta ansiedad por no haber aprendido culturalmente ese tipo de conducta. Por tanto, aunque hay estudios que evidencian una actividad cerebral diferente en función del sexo (Jaušovec & Jaušovec, 2005), no hay que olvidar la influencia de la socialización.

Ese cambio en el proceso de socialización debe estar latente primero en la escuela, desarrollando una educación emocional, atendiendo no sólo al dominio o la presencia o ausencia de competición, sino también a los roles y estereotipos del género. El docente en las clases de EF debe trabajar para que se deje de encasillar al género masculino en la competición y que se empiece a aceptar socialmente la participación de la mujer en el mundo de la competición (Sáenz-López et al. 2009).

Resumiendo, los resultados muestran que al realizar juegos de oposición, los chicos vivencian mayor intensidad emocional que las chicas. En el estudio reciente de Duran et al. (2015, p. 16) independientemente del tipo de situación motriz (psicomotriz, oposición, cooperación y cooperación-oposición) concluyen afirmando que “los chicos

y las chicas ante una misma situación de juego pueden experimentar emociones desiguales”. Ello puede ser debido a que el género masculino ha tenido una vivencia cultural más arraigada en los duelos de oposición o de enfrentamiento, mientras que el género femenino ha venido recibiendo una educación emocional basada en otros valores como la cooperación (Lavega, Magno et al., 2013). El hecho de que las chicas no hayan sido influenciadas por una cultura de adversario, puede hacer que se emocionen con menor intensidad cuando realizan juegos de este tipo. Quizá si los juegos analizados fueran de colaboración, las chicas hubieran experimentado intensidades más altas que los chicos. Lavega, Lagardera et al. (2014) observan que el género femenino (a nivel cultural muy relacionado con prácticas de cooperación) experimenta un mayor bienestar socioemocional cuando establecen relaciones de altruismo y de empatía con otros. Además, ese bienestar según el género femenino se evidencia tanto en la lógica interna (desplazarse al ritmo de la música, pasar un objeto a un compañero, realizar acciones de forma estratégica, etc.) como en la lógica externa (recordar situaciones gratas de la infancia), mientras que según el género masculino sólo se evidencia en la lógica interna. De manera que estos autores afirman que “la tendencia prosocial manifestada históricamente por las mujeres se confirma también en el ámbito de las prácticas motrices” (p. 612).

Lo que es evidente es que todos estos resultados muestran la necesidad de la coeducación que permita mayor equidad entre la mujer y el hombre. Por tanto, para conseguir la equidad y la coeducación emocional, sabiendo que la adquisición de competencias emocionales depende del género (Molero et al., 2010), la personalización de la enseñanza por parte del docente en las clases de EF debe ser entendido como uno de los elementos clave.

El docente para organizar el diseño curricular, la programación y las unidades didácticas, deberá considerar el género en la realización de juegos de oposición ya sean con competición o sin competición. Aunque la lógica interna tenga una predisposición particular y parecida en este tipo de dominio de oposición (Lagardera & Lavega, 2003), en los jugadores se provocarán conductas motrices diferentes, en función de la relación de las dimensiones. Es decir, cada jugador tendrá un comportamiento motor diferente y unipersonal (Parlebas, 2001), cargado de significado (cognitivo, afectivo, relacional y semiotor) determinado por los juegos deportivos de oposición, al que habrá que prestar mucha atención para favorecer el bienestar y alcanzar la felicidad.

## **21. LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN SUSCITAN EL MISMO TIPO DE EMOCIONES EN LOS GRUPOS MIXTOS Y SEGREGADOS**

El cuarto objetivo buscó determinar si existen tendencias en las emociones que dicen experimentar en los juegos deportivos de oposición en función de si la situación es realizada en los grupos masculinos, en grupos femeninos o en los grupos mixtos.

Los resultados mostraron que cuando jugaron sólo chicos, sólo chicas o chicos con chicas, en todos los tipos de agrupamientos sintieron intensidades emocionales parecidas en cada tipo de emoción. En este caso existe la tendencia de que independientemente del tipo de agrupación, las emociones positivas son las más valoradas y las negativas las que alcanzan resultados menores. Este hecho puede ser la consecuencia de que la mujer se ha incorporado más tarde a este tipo de prácticas por la cultura y los estereotipos fijados y se han venido segregando las prácticas deportivas. De hecho en el momento que el juego ha ido deportivizándose ha predominado la participación masculina (Lavega, 2006).

En relación al tipo de agrupamiento no se encontraron diferencias emocionales cuando las valoraciones eran realizadas por chicas y por chicos. Los resultados obtenidos mostraron una mayor intensidad emocional por el género masculino independientemente de que los juegos de oposición se realicen por grupos mixtos o por grupos donde sólo interviene el género masculino. Otra tendencia observada es que tanto chicos como chicas valoraron con mayor intensidad las emociones cuando jugaron en grupos del mismo género. Tampoco se encontraron diferencias de intensidad emocional en relación a la presencia o ausencia de competición en los juegos de oposición, cuando las valoraciones eran realizadas en función del tipo de agrupamiento (mismo género y género mixto). Sin embargo, existió una tendencia a puntuar más alto las emociones, cuando participaron jugadores del mismo género, independientemente de la presencia o ausencia de competición. En el estudio de Lagardera et al. (2011) las intensidades emocionales se incrementan cuando juegan agrupados por mismo género, manifestando que el grado de competitividad aumenta cuando los juegos son realizados solamente por chicas o solamente por chicos. Además, afirman que cuando se organizan en grupos mixtos equitativos los comentarios realizados en función de la vivencia emocional se atribuyen a la competición por el género masculino y a la interacción positiva o compenetración por el género femenino.

Por otro lado sólo fue perceptible un único patrón de comportamiento similar y es que tanto chicos como chicas sintieron la emoción sorpresa como consecuencia del tipo de agrupamiento. En ambos casos puntuaron más la sorpresa cuando realizaron juegos de oposición agrupados por jugadores del mismo género que cuando lo hicieron en grupos mixtos. Otro dato a destacar es que tanto el género masculino como el género femenino sintieron rechazo/vergüenza. Los chicos las sintieron en mayor medida al jugar en situaciones de oposición y ello lo justifican en el tipo de agrupamiento. Cuando juegan chicos con chicos sintieron más rechazo/vergüenza que cuando juegan chicos y chicas. Sin embargo, el género femenino no consideró que las variables predictivas que interaccionan en este estudio fueran la causa de su sentimiento emocional de rechazo/vergüenza. El hecho de que los chicos sintieran más rechazo/vergüenza al jugar sólo chicos, puede deberse a las exigencias masculinas que por la cultura creen que deben demostrar en los juegos de oposición. En el estudio de Kinchin (2004) sobre educación deportiva observa que al jugar sólo chicos, algunos de ellos reconocen sentirse rechazados. Según el autor puede deberse a la elección del juego con una cultura predominante masculina que da lugar a la exclusión por la predominancia de algunas formas de masculinidad. Es decir, seguramente los alumnos al jugar sólo con chicos sienten culturalmente que deben dar más en el juego y por ello llegan a tener esas vivencias. Quizá al jugar en grupos mixtos (chicos con chicas), los chicos sienten menos rechazo/vergüenza al sentirse más valorados por las chicas de su grupo. O'Donovan (2003) en su estudio analiza las diferencias de comportamiento y participación en alumnos y alumnas de secundaria al enseñar deportes en clases de EF mixtas y no mixtas, y las chicas manifiestan la preferencia de querer jugar en grupos mixtos por sentirse más valoradas por los chicos de su agrupación. Rodríguez y Ramírez-Rico (2013) mantienen que en las agrupaciones mixtas los alumnos y alumnas sienten más igualdad y menos discriminación, y en mayor medida cuando hay interacción con el otro género.

En este estudio no se han observado diferencias en la vivencia emocional en función del tipo de agrupamiento (mixto o segregado). Ello puede hacer pensar que esta variable no incide de manera definitiva en las diferencias emocionales en chicos y chicas de la universidad. Por tanto, el docente de EF si decide agrupar o separar al alumnado en función del género debería hacerlo por otro motivo que no con la idea de generar diferentes tipos de emociones en ambos géneros. Esta conclusión no puede



extrapolarse a otros estudios universitarios, ni a otras etapas educativas como secundaria y primaria, ya que se ha realizado con estudiantes de CAFD de una universidad en concreto. Sería interesante llevar a cabo este trabajo con estudiantes de otras universidades, de otros grados o etapas para comprobar si ocurre lo mismo y poder hacer extensible la afirmación anterior.

## **22. LA EXPERIENCIA DEPORTIVA COMO PUNTO CLAVE EN LA VIVENCIA EMOCIONAL INTENSA AL PRACTICAR JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN**

Este objetivo se basó en conocer hasta qué punto existen regularidades entre el historial deportivo de los participantes (tipo de deporte más practicado y nivel de competición deportiva) vinculado al género y al tipo de agrupamiento y a la intensidad o valoración de las emociones experimentadas en los diferentes juegos deportivos practicados.

Tras los resultados obtenidos se puede señalar que la presencia o no de historial deportivo influyó en la vivencia emocional de los participantes al realizar prácticas motrices de oposición, pues los participantes con bagaje deportivo valoraron más intensamente las emociones que los alumnos sin experiencia deportiva previa. De lo desprendido de los resultados, se podría revelar la importancia de la formación o experiencias previas en el desarrollo emocional del ser humano y en el aprendizaje, puesto que aquellos participantes que venían practicando actividades deportivas de forma asidua sintieron en mayor medida las emociones. Los hallazgos derivados de trabajos científicos confirman la importancia de considerar el tipo de vivencia emocional unida al tipo de actividad motriz que caracteriza el historial deportivo de la persona. Por este motivo sería conveniente beneficiar los antecedentes deportivos en distintas familias de prácticas motrices para que se emocionen y ello favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje. Justel, Psyrdellis y Ruetti (2013) después de revisar varios estudios, manifiestan que las emociones se relacionan con la memoria, y es que cuando una situación está acompañada de vivencias emocionales intensas se recuerda con más facilidad que las que no están cargadas de emoción, independientemente de si la carga emocional es positiva o negativa.

De los resultados desprendidos, género femenino y masculino no sintieron lo mismo en base al historial deportivo al realizar juegos de oposición. Por tanto, los docentes de EF deben considerar el historial deportivo de sus alumnos, ya que en función del mismo los jugadores podrán tener diferentes experiencias emocionales según el tipo de dominio (Alonso, Gea et al., 2013; Lavega, Filella et al., 2013).

Las situaciones con gran carga emocional generan unas hormonas encargadas de modular el aprendizaje y la memoria (McGaugh & Roozendaal, 2002; Roozendaal, 2000). Esto significa que hay una relación entre las emociones que generan las situaciones y su almacenamiento. Estos hechos son evidenciados en numerosos estudios pero aún queda la duda de si la modulación de la memoria emocional puede ser aprendida como resultado de la experiencia (Justel et al., 2013). Por tanto, dichas hormonas pueden hacer que las experiencias emocionales (historial deportivo) se consoliden para siempre o que puedan ser reafirmadas (modificación de la huella emocional previa) cuando se reactive la memoria (se experimenten las mismas situaciones) (Coccoz, Sandoval, Stehberg, & Delorenzi, 2013; Dudai, 2012; Morgado, 2005; Schwabe, Nader, Wolf, Beaudry, & Preussner, 2012;).

Según Justel et al. (2013):

Las experiencias previas juegan un papel crucial en estos modelos, ya que sería sumamente ventajoso, y de relevancia clínica para el diseño de intervenciones, encontrar un mecanismo a través del cual los organismos aprendiesen a olvidar o a recordar, de acuerdo con las situaciones y a sus consecuencias. (p. 172)

Es por ello que el docente en las clases de EF deberá atender a las experiencias previas de los alumnos (historial deportivo) y en función de éstas, planificar unas u otras situaciones motrices para consolidar o reorientar las experiencias emocionales.

También se puede destacar que el género femenino mostró diferencias en la intensidad emocional vivenciada según la presencia o ausencia de historial deportivo. Este segundo resultado, presenta una estrecha relación con el resultado anterior, pues de forma perceptible si el género femenino no ha tenido un fácil acceso al ámbito deportivo, no puede estar familiarizado y por tanto, ello puede influir en su vivencia emocional. Como apuntan Alonso, Lavega et al. (2013) las experiencias emocionales de los alumnos que no tienen historial deportivo implican grandes diferencias de partida a nivel emocional.

De lo desprendido de los resultados, se puede mantener que la huella deportiva no influyó en los participantes al valorar las emociones ni cuando el juego de oposición es con competición (con victoria), ni cuando es sin competición (sin victoria). No existe una influencia determinante, pero sí es apreciable una tendencia emocional alta en los participantes que cuentan con un bagaje deportivo previo, ya sea en las prácticas de oposición con competición como en las prácticas de oposición sin competición. En este sentido, Duran et al. (2015) afirma que el rechazo aumenta en los chicos con historial deportivo, quizá por la experiencia asociativa entre la derrota y la sensación de fracaso. El historial deportivo de los participantes no fue determinante en las valoraciones que realizaron sobre el tipo de emoción. Esto significa que el hecho de haber tenido vivencias deportivas previas o no, no influye en el sentimiento de un tipo de emoción distinta. Tanto los participantes con historial deportivo, como sin él, al practicar juegos de oposición sintieron más las emociones positivas, seguidas de las ambiguas y por último las negativas. La tendencia palpable radicó en la presencia de mayor carga emocional en los tres tipos de emociones cuando los participantes presentaban un bagaje deportivo. En este sentido, las variables emocionales predictivas con patrones similares mostraron que la chicas con historial deportivo vivenciaron más felicidad y compasión que los chicos con historial y las chicas sin historial menos felicidad que los chicos sin historial.

Los resultados discutidos ponen en evidencia la importancia que tienen los docentes de EF a la hora de ofrecer un gran abanico de prácticas a los alumnos, no sólo de juegos de oposición, con el fin de que puedan tener gran variedad de experiencias motrices y emocionales que les permitan estar mejor preparados ante la vida adulta y puedan consolidar o reorientar las experiencias emocionales en función de las situaciones motrices planteadas y su relación con el historial deportivo.

### **23. LA VARIABILIDAD EN LOS ESTADOS DE ÁNIMO AL PARTICIPAR EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS DE OPOSICIÓN**

Por último se pretendió averiguar de qué manera pueden influir los juegos de oposición con competición y sin competición en los estados de ánimo con los que llegan a clase los alumnos.

Los resultados obtenidos mostraron mucha variabilidad en el aumento y disminución de los estados de ánimo independientemente de que se realizaran juegos de oposición con competición o sin competición y en grupos mixtos o de mismo género. Estos resultados difieren de los obtenidos por Costes et al. (2014), puesto que afirman que los alumnos aumentan los factores de manera general cuando no compiten en los juegos psicomotores. Aunque ambos estudios se realizaron con alumnos universitarios de CAFD, las situaciones motrices utilizadas fueron distintas. Quizá ello sea el motivo por el cual en el estudio de Costes et al. (2014) no haya tanta variabilidad de resultados y en este trabajo sí. En este trabajo se plantearon situaciones sociomotrices de oposición, por lo que la variación en los estados de ánimo no dependían únicamente del propio sujeto como en el caso de las psicomotrices en el estudio de Costes et al. (2014) sino también de la influencia del adversario.

Además, no se generaron cambios en todas las sesiones y factores al realizar juegos de oposición. En algunas sesiones aumentaron los estados de ánimo, pero en otras no sufrieron alteraciones. Sin embargo, Oiarbide et al. (2014), afirman que los juegos tradicionales de cooperación-oposición generan cambios entre el estado de ánimo general inicial y el final. Al tratarse de situaciones motrices distintas es entendible dichas incongruencias, por lo que sería necesario seguir investigando en esta línea para conocer el estado de ánimo general en cada dominio (Lavega, Filella et al., 2011).

Costes et al. (2014), mantienen que el factor vigor es el único que aumenta al llevar a cabo juegos con competición. A diferencia de ello, en este estudio los resultados mostraron que los alumnos disminuyeron el estado de vigor al finalizar los juegos de oposición con competición en grupos mixtos, pero el estado de vigor aumentó con respecto al inicial en la sesión donde jugaron con competición por mismo género y sin competición por mismo género. Que se obtengan resultados diferentes puede deberse a que los juegos que plantean Costes et al. (2014) son psicomotores y quizá la mejora del estado de ánimo depende únicamente del participante individual. Sin embargo en los juegos de oposición, el estado de ánimo puede verse afectado por las conductas motrices del adversario que participe en el juego y al parecer cuando juegan con el mismo género el factor vigor aumenta. Esto puede pasar porque al jugar contra un adversario, es necesario estar continuamente descodificando las intenciones del otro, pensando al mismo tiempo posibles estrategias para frenarlo o para evitarlo y conseguir el objetivo y

todo ello de forma rápida para conseguir anticiparse a cualquier respuesta o conducta del otro.

Reigal y Videra (2013) afirman que los alumnos después de una sesión de actividad física aumentan el vigor. En este estudio no se dieron así exactamente, sólo aumentó el vigor cuando jugaron con adversarios del mismo género, independientemente de la presencia o ausencia de competición. La diferencia puede estar en que en el estudio de Reigal y Videra (2013), la muestra estaba formada por alumnos de secundaria y en este trabajo por alumnos universitarios de CAFD. Puede ser que los alumnos de secundaria no estén tan comprometidos con las actividades deportivas y siempre aumenten el factor vigor después de jugar, sin embargo los estudiantes de CAFD tienen un contacto más directo y continuo con las actividades deportivas, están más familiarizados con ellas y no siempre experimentarán mayor vigor al finalizar una actividad.

En relación a los factores tensión/ansiedad y depresión/melancolía, en todas las sesiones los participantes aumentaron dicho estado anímico final con respecto al inicial. Resultados contrapuestos a los de Reigal y Videra (2013), quienes afirman que los alumnos después de una sesión de actividad física disminuyen sus estados anímicos de depresión, angustia y confusión. Puede ser debido a que en los juegos de oposición, hay interacción con otros participantes (Lagardera & Lavega, 2005) y la consecución o no del objetivo o la victoria o derrota no depende de uno mismo, de manera que puede haber más exigencia en el juego que haga que se aumenten estos estados de ánimo. Todo esto hace que surja la duda de si la vivencia emocional y los estados de ánimo van en una misma dirección de estudio. Pues a través del GES los juegos de oposición generaron vivencias emocionales positivas y sin embargo en base al POMS los juegos de oposición aumentaron los estados de depresión y tensión.

Taberner y Márquez (1996) demuestran la efectividad de un programa de actividad física de mantenimiento para mujeres en la mejora del estado de ánimo, disminuyendo los estados de tensión y hostilidad. Por el contrario, en este trabajo, la cólera/hostilidad se mantuvo en todas las sesiones, excepto en la primera sesión que aumentó al realizar juegos de oposición con competición en grupos mixtos. Quizá el hecho de oponerte a un adversario o incluso competir proclamándose un ganador y un perdedor, no permite que los participantes en los juegos de oposición disminuyan sus estados de tensión y hostilidad.

Por otro lado, la fatiga no aumentó ni disminuyó al realizar juegos de oposición independientemente de la presencia o no de competición y la participación en grupos mixtos o del mismo género.

Aunque los resultados del POMS hayan tenido muchas variaciones se puede afirmar que con él, los alumnos aprenden a ser conscientes de las capacidades y limitaciones del juego en la educación afectiva, y a conocer y evaluar sus cambios en sus estados de ánimo en función de si ganan, pierden o alcanzan o no el objetivo (Costes et al., 2014). Así podrán extrapolarlo a las clases de EF cuando sean futuros docentes, pues como afirma Oiarbide et al. (2014) las emociones dependen de los procesos cotidianos y las situaciones vividas modifican los estados de ánimo, por tanto la lógica interna de los distintos dominios en las clases de EF puede modificar estado de ánimo y la vivencia emocional de los alumnos. Es decir se podrá abrir un camino hacia el bienestar y la felicidad, pero aún es necesario seguir estudiándolo.

## **24. CONCLUSIONES**

Después de la discusión realizada, se redactan las conclusiones extraídas que mejor pueden reflejar los hallazgos encontrados en base a los objetivos previos planteados:

- 1º) El primero consistió en determinar el tipo de emoción que dicen experimentar los jugadores en los juegos deportivos de oposición. La conclusión extraída es que los juegos de oposición generan emociones positivas intensas.
- 2º) El segundo trató de comprobar si la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas experimentada por los jugadores, depende de la presencia o ausencia de la competición. La conclusión extraída es que al realizar juegos de oposición, la competición en chicas determina la intensidad emocional de las emociones negativas y en chicos determina el grado de vivencia emocional positiva y ambigua.
- 3º) El tercer objetivo persiguió analizar si hombres y mujeres experimentan lo mismo al participar en juegos deportivos de oposición. La conclusión

extraída es que los juegos de oposición generan emociones positivas tanto en chicos como en chicas principalmente.

- 4º) En relación al cuarto objetivo basado en analizar la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas en los juegos deportivos de oposición experimentada cuando los alumnos están agrupados en grupos segregados o mixtos, se concluye que tanto chicos como chicas experimentan intensidades emocionales parecidas independientemente del tipo de agrupamiento.
- 5º) El quinto objetivo buscó examinar si variaba la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas entre participantes con y sin historial deportivo al participar en los juegos de oposición. La conclusión extraída es que al realizar juegos de oposición, el historial deportivo en chicos determina la intensidad emocional de las emociones negativas y en chicas la vivencia emocional positiva y ambigua.
- 6º) Por último, con respecto al objetivo que trató de determinar si los juegos de oposición provocan cambios sobre los estados de ánimo iniciales y finales de los jugadores, se ha concluido que el estado de ánimo en las sesiones de EF donde se realizan juegos de oposición no revelan tendencias claras en el comportamiento de los estados de ánimo iniciales y finales de los participantes, según la presencia o no de competición y la agrupación de forma mixta o por mismo género.

## **25. APORTACIONES A LA DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Cualquier profesor de EF que pretenda promover programas de EF emocional dirigidos a la mejora del bienestar del alumnado debería tener presentes distintas variables. Esta investigación demuestra que es conveniente atender características propias del alumnado como la perspectiva de género y el historial deportivo. Además también es conveniente saber que las experiencias emocionales serán distintas según si el juego se presenta con o sin competición.

Por ello, resulta necesario saber gestionar estos dos tipos de variables, referidas a las características del alumno y también a los rasgos de lógica interna de la actividad que se propone.

Una de las principales aportaciones que los docentes deberían conocer es que los juegos de oposición fomentan la vivencia de emociones positivas intensas. Si se atiende a que la felicidad puede definirse como el predominio de emociones positivas sobre las negativas (Scorsolini-Comin & Dos Santos, 2010) y se asocia a una experiencia óptima de flujo (Csikszentmihalyi, 1997), los docentes de EF deben planificar y llevar a la práctica juegos de oposición para facilitar la felicidad y el bienestar. Entre los motivos se puede destacar que la EF es una disciplina que puede plantear experiencias óptimas a los alumnos y favorece el bienestar emocional (al predominar las emociones positivas intensas), aspectos que resultan esenciales para alcanzar la felicidad (Bisquerra, 2013).

A la hora de planificar los juegos de oposición, si los docentes buscan una EF positiva además deberían plantear en las sesiones juegos deportivos de oposición con competición, ya que generan más intensidad emocional positiva y menos intensidad emocional negativa que los juegos de oposición sin competición.

Lo que es evidente tras la realización de este estudio es la necesidad de la coeducación en el ámbito de la EF emocional que permita mayor equidad entre la mujer y el hombre, pues los hombres se emocionan más positiva y negativamente que las mujeres. Por tanto, para conseguir la equidad y la coeducación emocional, sabiendo que la adquisición de competencias emocionales depende del género (Molero et al., 2010), el rol docente en las sesiones de EF debe ser clave para la individualización de la enseñanza. Será necesario conocer primero la naturaleza de la situación motriz, para poder incidir posteriormente en el rol docente. Sólo así, se podrá desarrollar una EF emocional personalizada, sin desigualdad que favorezca la coeducación.

Aunque es evidente la necesidad de los juegos de oposición para el desarrollo de una EF emocional y una mejora del bienestar del alumnado por la vivencia de emociones positivas intensas, los docentes deberán tener en cuenta que si se decide agrupar o separar al alumnado en función del género debería hacerlo por otro motivo que no con la idea de generar diferentes tipos de emociones en ambos géneros. Los juegos de oposición no son más vivenciados positivamente por los chicos que por las chicas, ni cuando juegan juntos, ni cuando lo hacen separados.



En lo que sí deben prestar especial atención los docentes de EF es en el historial deportivo de sus alumnos ya que los participantes con bagaje deportivo valoraron más intensamente las emociones que los alumnos sin experiencia deportiva previa. Como apuntan Alonso, Lavega et al. (2013) las experiencias emocionales del alumnado sin historial deportivo supone una gran diferencia de partida a nivel emocional. Por lo que los docentes deberán conocer el historial deportivo del alumnado para influir en el desarrollo emocional de quienes no tienen historial deportivo y ofrecer un gran abanico de situaciones motrices tanto al alumnado con historial como al alumnado sin historial para fomentar las vivencias emocionales intensas.

Se hacen evidentes las aportaciones de conocimiento para una mejora de la EF y de posibles herramientas en el ámbito educativo, pero también otorga la posibilidad de incorporar los resultados de este trabajo a los diferentes deportes, ya que pueden clasificarse en psicomotores o en sociomotores de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición y podrían tener las mismas consecuencias.

En relación a los estados de ánimo el uso del POMS también manifiesta que los juegos de oposición originan efectos positivos al promover una EF afectiva (Costes, et al. 2014). Los participantes de este estudio al haber participado en la toma de conciencia de los estados emocionales y de ánimo podrán considerar la promoción de una EF afectiva cuando sean futuros docentes.

Resumiendo, las aportaciones a la docencia de EF serían:

1. Los juegos de oposición deben llevarse a la práctica en las sesiones de EF ya que fomentan emociones positivas.
2. Se debe incluir la competición en los juegos de oposición para que la vivencia emocional sea más intensa, aunque se debería dar oportunidades a todos los alumnos para que puedan pasar por la situación de ganador y perdedor.
3. Para favorecer la coeducación, el docente deberá planificar otras situaciones motrices que compensen la diferencia en intensidad emocional que vivencian las chicas con respecto a los chicos.
4. Los agrupamientos pueden realizarse indistintamente ya que no determinan la vivencia emocional.

5. El docente debe ofrecer gran variedad de experiencias motrices y emocionales para permitir una mejor consolidación o reorientación de las experiencias emocionales para afrontar con éxito la vida adulta.
6. Permite conocer, evaluar y tomar conciencia de los cambios en los estados de ánimo que experimentan al realizar juegos de oposición.

## **26. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Por sí mismos los juegos deportivos de oposición generan vivencias positivas en los participantes, pero seguramente sean experiencias que puedan cambiar en base a la formación y el compromiso docente (Brackett, Reyes et al., 2012). En este caso, el rol docente es una futura línea de investigación, ya que nuestros docentes explicaron los juegos, pero no actuaron como docentes. Este hecho pudo influir en la vivencia emocional experimentada por los participantes, pues el docente sólo se limitó a explicar los juegos y no intervino durante la práctica, algo que suele ser habitual por ejemplo en la aportación de feedbacks. Ello debe ser fundamental en las sesiones de EF, pues aunque de por sí las características de la práctica de EF fomentan las relaciones sociales e implican situaciones de continua adaptación, el docente debe planificarlo de forma consciente, es decir, debe desarrollar la conducta motriz en función de la situación motriz propuesta (Martínez de Santos, 2004).

Los agrupamientos realizados en el trabajo de campo suponen otra limitación en el desarrollo de este estudio puesto que no se mantuvieron los grupos de clase originales, sino que se modificaron para establecer grupos mixtos y segregados. El no mantener la ecología del grupo clase, debido a las pretensiones de este trabajo, puede haber repercutido en las experiencias emocionales de los participantes.

La principal limitación en la realización de este estudio ha sido el perfil del alumnado participante, pues no ha sido lo más representativo. Al tratarse de alumnos universitarios, las experiencias y los resultados obtenidos pueden resultar interesantes para su formación como futuros docentes, pero no se pueden extrapolar a otros estudios universitarios, ni a las etapas de la educación obligatoria. En próximas líneas de investigación sería necesario realizar el trabajo de campo con alumnos de CAFD de otras universidades. Además, no sólo sería interesante comparar universidades de la

misma región, sino de otras comunidades, con el objetivo de conocer si ocurre lo mismo en otras universidades o depende de la geografía y del entorno sociocultural. De esta manera se abarcaría una mayor variabilidad, se complementarían los resultados y se profundizaría en el tema en cuestión, pues con los resultados de este trabajo no se puede generalizar. Los participantes de este estudio podrán ser conscientes de la importancia de una EF emocional pero deberán profundizar en el tema con sus alumnos. La mejor forma para profundizar en el tema, sería a través de la investigación-acción. Aunque puede suponer un reto para los futuros docentes, una vez en el aula puede considerarse el mejor modelo de formación permanente (Blández, 2010). Sólo si el profesorado de EF reflexiona sobre su propia práctica, podrá incorporar cambios con el objetivo de mejorarla y orientarla hacia una EF emocional.

En este estudio se ha ofrecido información relevante sobre los juegos de oposición, sin embargo debido a la escasez de estudios científicos relacionados con este tipo de juegos en concreto, se ha visto dificultada la interpretación de los datos y sobre todo la discusión. Hubiera sido significativo analizar el resto de familias de juegos de otros dominios, pues se puede pensar que los juegos de oposición pueden originar la vivencia de emociones negativas intensas, a diferencia de otros juegos de cooperación o cooperación-oposición. Por lo que resulta primordial, analizar con el mismo grupo de participantes los distintos tipos de situaciones motrices. Además, poco a poco sería adecuado realizar este trabajo con participantes de otros grados, de bachiller, de secundaria y de primaria, con el fin de comprobar si las distintas situaciones motrices generan vivencias positivas independientemente de la edad y de la etapa educativa.

Otra limitación ha sido el uso exclusivo de un diseño de investigación cuantitativa. Las técnicas de recogida de datos cuantitativos (cuestionario GES y POMS), han permitido llevar a cabo una asociación o correlación entre las variables y objetivar los resultados a través de los participantes para su contexto en concreto, sin embargo con ellos la validez externa es débil y no es generalizable a la población. Por ello surge la necesidad de complementar este estudio con un análisis de datos cualitativos a través de entrevistas, registros anecdóticos, diarios de clase, etc., que permitan una información más enriquecedora. La investigación cualitativa hubiera permitido una validez externa permitiendo generalizar ya que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades. Si se hubieran empleado ambos métodos en este trabajo seguramente se podrían haber subsanado los sesgos propios del procedimiento

cuantitativo. Además del análisis cualitativo de la vivencia emocional del alumnado, hubiera sido interesante conocer lo que significó esta experiencia para los participantes, con el objetivo de complementar estos resultados y mejorar futuras líneas de investigación.

Por otro lado, resulta imprescindible la realización de este estudio con participantes que serán futuros docentes (como en este trabajo) para que empiecen a ser conscientes de tal realidad, pero es igual de importante llevarlo a cabo con los actuales docentes de primaria, secundaria y bachiller, para que empiecen a trabajar desde este mismo instante. Ellos son los que actualmente tienen la llave de la EF emocional y si no se sumergen en el mundo que abre esa llave, los alumnos cuando lleguen a otras etapas educativas, lo harán sin emoción.

Han surgido varias limitaciones en el desarrollo de este trabajo y todas se han transformado en futuras líneas de investigación, a las que se tratará de dar respuesta para poder tomar conciencia de la importancia del desarrollo de una EF emocional y saber gestionar todas las variables, referidas a las características del alumno y a los rasgos de lógica interna de los juegos motores que se lleven a la práctica. Sólo así se puede contribuir a la adquisición del bienestar emocional.

# CAPÍTULO VII

## REFERENCIAS

---



- Alario, A. I., & Anguita, R. (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: el sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 33-43.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Alfermann, D., & Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 31(1), 47-65.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108.
- Alonso, J. I., Lavega, P., & 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 y R. Parra (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 379-386). Granada: GEU.
- Alonso, J. I., López de Sosoaga, A., Segado, F., & Argudo, F. M. (2010). Análisis de las situaciones motrices lúdicas en eventos recreativos populares. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(39), 483-501.
- Alonso, J. I., & Yuste, J. L. (2014). Hacia una educación física emocional a través del juego. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 11-14.
- Altable, R. (1997). Coeducación emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 64-68.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 113-122.
- Andrade, E. M., Arce, C., Armental, J., Rodríguez, M., & De Francisco, C. (2008). Indicadores del estado de ánimo en deportistas adolescentes según el modelo multidimensional del POMS. *Psicothema*, 20, 630-635.
- Andrade, E. M., Arce, C., & Seoane, G. (2000). Aportaciones al POMS a la medida del estado de ánimo de los deportistas: estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1-2), 7-20.

- Andrade, E. M., Lois, G., & Arce, C. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española del inventario de ansiedad competitiva CSAI-2R en deportistas. *Psicothema, 19*, 150-155.
- Appleton, A. A., Loucks, E. B., Buka, S. L., & Kubzansky, L. D. (2014). Divergent Associations of Antecedent and Response Focused Emotion Regulation Strategies with Midlife Cardiovascular Disease Risk. *Annals of Behavioral Medicine, 48*(2), 246-255.
- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: una relación compleja. *Suma Psicológica, 20*(2), 217-280. doi:10.14349/sumapsi2013.1196
- Arce, C., Andrade, E. M., & Seoane, G. (2000). Problemas semánticos en la adaptación del POMS al castellano. *Psicothema, 12*(2), 47-51.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: Columbia University Press.
- Ávalos, B., Carlson, B., & Aylwin, P. (2004). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿cuánto sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Informe final Proyecto FONDECYT 1020218, Santiago, Chile.
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L., & Pérez Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte, 4*, 39-52.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Las Palmas: Pirámide.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*, 13-25.
- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: the male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum, 85*, 22-26.
- Barrios, R. (2006). Consecuencias sociopsicológicas del ejercicio con fines de salud: una actualización. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deporte, 93*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/> [Consulta: 18 de febrero de 2015].



- Barrios, R. (2012). *Elaboración de un instrumento para evaluar estados de ánimo en deportistas de alto rendimiento*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, La Habana, Cuba.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18*(6). Disponible en: <http://pareonline.net/pdf/v18n6.pdf> [Consulta: 13 de marzo de 2013].
- Berger, B. G., & Owen, D. R. (1983). Mood alteration with swimming, swimmers really do "feel better". *Psychosomatic Medicine, 45*(5), 425-433.
- Birch, S. H., & Lardd, G. H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. In J. Juvennon & K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La génesis de la inteligencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/57-144/67). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de la emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61-82.

- Blández, J. (2010). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminario y equipos de investigación*. Barcelona: INDE.
- Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-21.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación física*. Barcelona: INDE.
- Borrás, F. X. (1992). Factores psicológicos, sistema inmune y estrés. *Revista de Psicología de la Salud*, 4, 29-58.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 219-236. doi:10.1177/0734282911424879
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. *Learning and Individual Differences*, 22, 218-224. doi:10.1016/j.lindif.2010.10.002
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5, 88-103. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x
- Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Bresó, E., Ferrer, A., & De Giorgi, G. (2013). MEIT (Mobile Emotional Intelligence Test) una novedosa metodología para evaluar la percepción de emociones haciendo uso de dispositivos móviles. *Ansiedad y Estrés*, 19(1-2), 185-200.
- Bruner, J. (1960). *El proceso de la educación*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- 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.

- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabrita, J., Ferreira, H. S., Iglésias, P., Baptista, T. M., Rocha, E., Da Silva, L. A., & Miguel, P. J. (2002). Study of drug utilization among students at Lisbon University in Portugal. *Pharmacoepidemiol and Drug Safety*, 11(4), 333-334.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23.
- Camarero, S., Tella, V., & Mundina, J. J. (1997). *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación*, 143, 1-14.
- Candela, A., Barberá, E., Ramos, A., & Sarrió, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10). Disponible en: <http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html> [Consulta: 25 de febrero de 2015].
- Cannetti, L., Bachar, E., & Berry, E. M. (2002). Food and Emotion. *Behavioural Processes*, 60, 157-164.
- Cantero, V. (2009). ¿Son la inteligencia emocional, la empatía, la personalidad y el optimismo una cuestión de género? En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. Salguero y R. Cabello (Eds.), *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional: I Congreso Internacional de la Inteligencia Emocional* (pp. 443-449). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1(1), 27-38.
- Carbelo, B., & Jáuregui E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Carpeta, A. (2014). *Creatividad y emociones positivas en Educación Primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia, Murcia, España.

- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana.
- Chan, J. K. Y., & Consedine, N. S. (2014). Negative Affectivity, Emotion Regulation, and Coping in Migraine and Probable Migraine: A New Zealand Case-Control Study. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21(5), 851-860.
- Christian, R., Ramos, J., Susanibar, C., & Balarezo, G. (2004). Risoterapia: Un nuevo campo para los profesionales de la salud. *Revista de la Sociedad Peruana de Medicina Interna*, 17(2), 57-64.
- Coccoz, V., Sandoval, A., Stehberg, J., & Delorenzi, A. (2013). The temporal dynamics of enhancing a human declarative memory during reconsolidation. *Neuroscience*, 246, 397-406. doi:10.1016/j.neuroscience.2013.04.033
- Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.
- Contreras, F., Barbosa, D., & Espinoza, J. C. (2010). Personalidad inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales. Implicaciones para la formación de líderes. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79.
- Cornil, Y., & Chandon, P. (2013). From Fan to Fat? Vicarious Losing Increases Unhealthy Eating, but Self-Affirmation is an Effective Remedy. *Psychological Science*, 24(10), 1936-1946.
- Correia, A., Veiga-Branco, A., & Nogueira, J. (2012). Emociones y salud. Actividades propiciadoras de emociones positivas. In *VII Jornades Emocions i Salut*. Barcelona: Universidate de Barcelona.
- Costes, A., Lavega, P., & Prat, Q. (2014). Comportamiento del estado de ánimo durante la práctica de juegos psicomotores. In *CIMIE Third Multidisciplinary*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cousins, N. (1976). Anatomy of an illness (as perceived by the patient). *New England Journal of Medicine*, 295, 1458-1463.
- Cova, S. F. (2004). Diferencias de género en bienestar y malestar emocional: evidencias contradictorias. *Terapia Psicológica*, 22(2), 165-169.

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperCollins.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Cury, A. (2010). *Padres brillantes, maestros fascinantes*. Barcelona: Planeta.
- Dafonte, A. (2014). Claves de la publicidad viral: De la motivación a la emoción en los vídeos más compartidos. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 22(43), 199-207. doi:10.3916/C43-2014-20
- De Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF> [Consulta: 30 de abril de 2014].
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Guay, F. (2013). Self-determination theory and actualization of human potential. In D. McInerney, H. Marsh, R. Craven, & F. Guay (Eds.), *Theory driving research: New wave perspectives on self processes and human development* (pp. 109-133). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Decreto 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, de 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33556.

- Díaz, J., Gutiérrez, J. N., & Hoyos, J. A. (2015). Estados de ánimo precompetitivos y resultados deportivos en jugadores de bolos cántabros. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 53-64.
- Diener, E., & Lucas, R. F. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford.
- Dudai, Y. (2012). The restless engram: consolidations never end. *Annual Review of Neuroscience*, 35, 227-247. doi:10.1146/annurev-neuro-062111-150500
- Dunbar, R., Baron, R., Frangou, A., Pearce, E., Van Leeuwen, E., Stow, J., ... & Van Vugt, M. (2011). Social laughter is correlated with an elevated pain threshold. *Proceedings of the Royal Society B*, 279, 1161-1167.
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., & Pubill, G. (2014). Educación Física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(3), 23-32.
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 10(28), 5-18.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Echebarria, A. (2010). Role Identities versus Social Identities: Masculinity, Femininity, Instrumentality and Communality. *Asian Journal of Social Psychology*, 13(1), 30-43.
- Ekman, P. (2009). *Cómo detectar mentiras. Una guía para utilizar en el trabajo, la política y la pareja*. Barcelona: Paidós.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994). *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, T., Haynes, N., ... & Shriver, T. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Emmer, E. T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). Didáctica de la Educación Física: Instrumentos de evaluación de la potencia en alumnos y alumnas de 14 a 17 años. *Trances*, 4(3), 207-214.
- Esteve, J. M. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teoría de la educación*, 18, 85-107.
- 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.
- Etxebeste, J. (2001). *Les jeux sportifs, éléments de la socialisation traditionnelle des enfants du Pays basque. Tesis no publicada*, Paris V-Rene Descartes; U.F.R. de sciences humaines et sociales, Paris, France.
- Etxebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O., & Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 33-48. doi:10.6018/j/194051
- Evans, D. (2002). *La emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 363-382.
- Fernández, A. (2011). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Revista Versión Nueva Época*, 26, 1-24.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). *Motivación y emoción*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-Abascal, E. G., Guerra, P., Martínez, F., Domínguez, F. J., Muñoz, M. A., Egea, D. A., & Vila, J. (2008). El Sistema Internacional de Sonidos Afectivos (IADS): adaptación española. *Psicothema*, *20*, 104-113.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P., & Martín, M. D. (2003). *Emoción y motivación humana. La adaptación humana*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Ballesteros, R., Zamarrón, M. D., Rudinger, G., Schroots, J. J., Hekkinnen E., Drusini, A., ... & Rosenmayr, L. (2004). Assessing competence. The European Survey on Ageing Protocol. *Gerontology*, *50*, 330-347.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, *29*, 1-6.
- 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., & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, *6*(2), 421-436.
- Fernández, J., Doval, E., Edo, S., & Santiago, M. (1993). *L'estrés docent dels mestres de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat.
- Fernández, J., & Edo, S. (1994). Emociones y salud. *Anuario de Psicología*, *61*, 25-32.
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, *31*(2), 228-40.
- 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. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality & Social Psychology*, *84*(2), 365-376.



- Fuentes, I., Balaguer, I., Meliá, J. L., & García-Merita, M. (1995). Forma abreviada del Perfil de Estado de Ánimo (POMS). En E. Cantón (Comp.). *V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*, pp. 19-26. Valencia: Universitat de València.
- 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.
- García, E., & Huertas, J. A. (2012). Regulación emocional: Aspectos cognitivos y emocionales. Un estudio con niños con síndrome de Down, privación social, dificultades de aprendizaje y desarrollo típico. En I. Montero, M. J., De Dios, B. Sierra y J. A. Huertas (Eds.), *La investigación en motivación y emoción. Contribución de jóvenes investigadores en formación* (pp. 44-56). Madrid: Servicio Editorial de la Universidad Complutense de Madrid.
- García, F. (2004). *Herramientas psicológicas para entrenadores y deportistas*. La Habana: Editorial Deportes.
- García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista de Educación*, *36*(1), 97-109.
- García, J. J., Alonso, J. I., García, J. V., & López, P. A. (2011). *Educación Física en Educación Primaria I*. Murcia: Diego Marín.
- García, M. (2003). Entrenamiento en competencias. *Encuentros en Psicología Social*, *1*(3), 27-32.
- García-Vega, L. (2010). *Análisis psichistórico de la obra de Martin E. P. Seligman*. Departamento de Psicología Básica II (procesos cognitivos), Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

- Gardner, H. (Escritor), & Punset, E. (Director). (2012). Meditación y aprendizaje [Episodio de la serie de televisión]. En F. G. Tejedor (Productor), *Redes*. San Cugat del Vallés, Barcelona: TVE y Smart Planet.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., & Barbera Heredia, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
- Gelpi, P., Romero-Martín, M. R., Mateu, M., Rovira, G., & Lavega, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 49-70.
- Gil-Olarte, M., Palomera, R., & Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gil, P., Contreras, O. R., Gómez, S., & Gómez, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Revista Educación y Educadores*, 2(11), 159-177.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gondola, J. C., & Tuckman, B. W. (1982). Psychological mood states in average marathon runners. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 1295-1300.
- González, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm> [Consulta: 18 de septiembre de 2015).
- Gorbunov, G. (1988). *Psicopedagogía del deporte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 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.
- Griffin, P. S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.

- Guastello, D., & Guastello, S. J. (2003). Androgyny, Gender Role Behavior, and Emotional Intelligence among college student and their parents. *Sex Roles, 49*, 663-673.
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., & Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex, 12*, 998-1003.
- Hair, J. R., Joseph, F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2016). *World Happiness Report 2016, Update (Vol. I)*. New York: Sustainable Development Solutions Network. Disponible en: <http://worldhappiness.report/> [Consulta: 1 de agosto de 2016].
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hill, G., & Cleven, B. (2005). A Comparison of 9th Grade Male and Female Physical Education Activities Preferences and Support for Coeducational Groupings. *Physical Educator, 62*(4), 187-197.
- Himmel, E. (1994). La teoría de las inteligencias múltiples y sus implicaciones educativas. *Pensamiento Educativo, 15*(2), 197-17.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos, 28*, 31-45.
- Isen, A. M. (2000). Positive affect and decision making. In M. Lewis, & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 417-435). Nueva York: Guilford Press.
- Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas*. Barcelona: Paidotribo.
- Jaimes, J., Claro, A., Perea, S., & Jaimes, E. (2011). La risa, un complemento esencial en la recuperación del paciente. *Revista de los estudiantes de Medicina de la Universidad Industrial de Santander, 24*(1), 95-100.
- Jansz, J. (2000). Masculine identity and restrictive emotionality. In A. Fischer (Ed), *Gender and Emotion. Social Psychological Perspectives* (pp. 166-186). Cambridge: Cambridge University Press.

- 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.
- Jaušovec, N., & Jaušovec, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general andemotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- 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.
- Jones, S., Eisenberg, N., Fabes, R. A., & MacKinnon, D. P. (2002). Parents reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48, 133-159.
- Justel, N., Psyrdellis, M., & Ruetti, E. (2013). Modulación de la memoria emocional: una revisión de los principales factores que afectan los recuerdos. *Suma Psicológica*, 20(2), 163-174.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Kilpatrick, M. W., Bartholomew, J. B., & Riemer, H. (1999). *Development of the test of exercise self-determination*. Unpublished manuscript.
- Kinchin, I. (2004). Investigating students' beliefs about their preferred role as learners. *Educational Research*, 46(3), 301-312. doi:10.1080/001318804200277359
- Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Newbury Park: Sage.
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, P., & Lavega, P. (2005). La educación física como pedagogía de conductas motrices. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 79-101.

- Lagardera, F., Lavega, P., Sáez de Ocáriz, U., Serna, J., & Aires, P. (2011). *Emociones y género en la práctica de situaciones motrices cooperativas* (En línea). Trabajo presentado en XIV Seminario Internacional de Praxiología Motriz, 12 al 15 de octubre de 2011, La Plata, Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.1431/ev.1431.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1431/ev.1431.pdf) [Consulta: 8 de junio de 2014]
- Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. In J. M. Shlien (Ed), *Research in psychotherapy* (pp. 90-102). Washington: American Psychological Association.
- Lantieri, L. (Escritor), & Punset, E. (Director). (2009). Meditación y aprendizaje [Episodio de la serie de televisión]. En F. G. Tejedor (Productor), *Redes*. San Cugat del Vallés, Barcelona: TVE y Smart Planet.
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). *Simbiología del movimiento*. Barcelona: 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.
- Larraz, A. (1989). Pedagogía de las conductas motrices y praxiología motriz. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (16-17), 10-23.
- Larraz, A. (2009). ¿Qué aprendizajes de Educación Física debería tener el alumnado al finalizar sexto curso de primaria? *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (29), 45-63.
- Larson, R., & Walker, K. (2010). Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders. *American Journal of Community Psychology*, 45, 338-349.
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares-tradicionales*. Barcelona: INDE.
- Lavega, P. (2004). El juego y la tradición en la educación de valores. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 33, 54-72.
- Lavega, P. (Ed.). (2006). *Juegos tradicionales y sociedad en Europa*. Barcelona: Asociación Europea de Juegos y Deportes Tradicionales.

- Lavega, P. (2007). El juego motor y la pedagogía de las conductas motrices. *Revista Conexões*, 5(1), 27-41.
- Lavega, P. (2009). La investigación en los juegos tradicionales y en los juegos cooperativos. En V. Navarro y C. Trigueros (Eds.), *Investigación y juego motor en España* (pp. 77-116). Lleida: Universitat de Lleida.
- Lavega, P. (2010). Juegos tradicionales, emociones y educación de competencias. *II Curso de formación sobre O Patrimonio Lúdico. O Jogo Tradicional e as didácticas específicas*. Melide 22-23 octubre 2010.
- Lavega, P. (2011). Dominios de acción motriz y afectividad. In *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz*. Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Lavega, P. (2013). *La toma de conciencia emocional en los juegos tradicionales psicomotores*. (En línea). Trabajo presentado en 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3325/ev.3325.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3325/ev.3325.pdf) [Consulta: 27 de octubre de 2013].
- 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. doi:10.1080/02701367.2014.961048.
- Lavega, P., Costes, A., & Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesionales de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83(29.2), 61-73.
- 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.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360.

- 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*, 20(2), 593-618.
- Lavega, P., Lagardera, F., Molina, F., Planas, A., Costes, A., & Sáez, U. (2006). Los juegos y deportes tradicionales en Europa: entre la tradición y la modernidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 85, 68-71.
- Lavega, P., Magno, J. F., & Silva, S. D. (2013). *Educación el bienestar emocional a través de la cooperación: Perspectiva de género* (En línea). Trabajo presentado en 10º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3325/ev.3325.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3325/ev.3325.pdf) [Consulta: 27 de octubre de 2013].
- 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.
- Lavega, P., Rodríguez, J. P., Alonso, J. I., Araujo, P., Etxebeste, J., Jaqueira, J. A., ... & March, J. (2011). La expresión de las emociones en relación al factor victoria durante la práctica de juegos deportivos. In *XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz*. Departamento de Educación Física Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37-67). New York: Oxford University Press.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- León, J. A., Calvo, A., & Ramos, A. M. (2010). Actividad física y perfil anímico en un sector de la población sevillana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 271-286.

- Lila, M., & Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Loland, N. W. (1998). Body image and physical activity. A survey among Norwegian men and women. *International Journal of Sport Psychology*, 29(4), 339-365.
- Lomas, C. (2004). *Los chicos también lloran: Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- López, J. J., González, M. G., & Rodríguez, M. C. (2006). Actividad física en estudiantes universitarios: Prevalencia, características y tendencia. *Medicina Interna de México*, 22(3), 189-196.
- López, V. E., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., ... & Lucía, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Macone, D., Baldari, C., Zelli, A., & Guidetti, L. (2006). Music and physical activity in psychological well-being. *Perceptual and Motor Skills*, 103(1), 285-295. doi:10.2466/pms.103.1.285-295
- 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, E. (2008). El juego como escuela de vida: Karl Groos. *Magister. Revista Miscelánea de Investigación*, 22, 7-22.
- Martínez-Otero, V. (2006). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2), 1-11.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. México: Editorial CCS.
- Martínez de Santos, R. (2004). La planificación del entrenamiento del baloncesto como estrategia mixta. En S. J. Ibáñez (Coord.), *Cuadernos Técnicos. I Congreso Ibérico de Baloncesto. Monografía N° 1* (pp. 32-39). Sevilla: Wanceulen.



- Martínez, F., Fernández, E. G., & Martínez, J. C. (2013). Adaptación española de la versión reducida multicanal del Perfil de Sensibilidad No Verbal (MiniPONS). *Anales de Psicología*, 29(2), 604-613.
- Martínez, F., & Fernández, J. (1994). Emoción y Salud. Desarrollos en Psicología Básica y Aplicada. Presentación del Monográfico. *Anales de Psicología*, 10(2), 101-109.
- Martínez, V., & Sánchez, M. (2008). Relación entre actividad física y condición física en niños y adolescentes. *Revista española de cardiología*, 61(2), 108-111.
- Mata, J. (2014). *Lectura, emociones, salud*. Ponencia presentada en el Curso de Actualización Pediatría, Madrid, España.
- Mateu, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005). [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Matsumoto, D., & Hwang, H. S. (2012). Culture and emotion: The integration of biological and cultural contributions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 43, 91-118.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McGaugh, J. L., & Roozendaal, B. (2002). Role of adrenal stress hormones in forming lasting memories in the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 12(2), 205-210. doi:10.1016/S09594388(02)00306-9
- McGowan, R. W., & Jordan, C. D. (1988). Mood states and physical activity. Louisiana Alliance for Health, Physical Education. *Recreation and Dance Journal*, 15(2), 17-32.
- McNair, D. M., Lorr, M., & Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego, CA: Educational and Industrial Testing Service.
- 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.

- Menecier, E. (2004). *Cómo influyen las emociones en el estudio y en el aprendizaje*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Mesquita, B., & Albert, D. (2010). La interacción de los amantes: estrategias de seducción, pasión y regulación emocional. En R. Sánchez Aragón (Ed.), *Regulación emocional: Una travesía de la cultura al desarrollo de las relaciones personales* (pp. 46-75). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mestre, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.
- Minerva, C. (2002). El juego una estrategia importante. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 19(6), 289-296.
- Miñaca, M. I., Hervás, M., & Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la Educación Emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer. *Revista de Educación Social*, 17, 1-17.
- Molero, D., Ortega, F., & Moreno, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 3, 165-172.
- 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.
- Moltó, J., Montañés, S., Poy, R., Segarra, P., Pastor, M. C., Tormo, M. P., & Vila, J. (1999). Un nuevo método para el estudio experimental de las emociones: El International Affective Picture System (IAPS). Adaptación española. *Psicología General y Aplicada*, 52, 655-87.
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montes, C., Rodríguez, D., & Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30(1), 238-246.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317.

- Moreno, J. A., & Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 1-10.
- Morgado, I. (2005). Psicobiología del aprendizaje y la memoria. *Cuadernos de información y comunicación*, 10, 221-233.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data, and a proposal. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 415-435.
- Morgan, W. P. (1980). Test of Champions: the iceberg profile. *Psychology Today*, 14(92-99), 101-108.
- Morgan, W. P., Costill, D. L., Flynn, M. G., Raglin, J. S., & O'Connor, P. J. (1988). Mood disturbance following increased training in swimmers. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 20, 408-414.
- Morgan, W. P., & Pollock, M. L. (1977). Psychological characterization of the elite distance runner. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 301, 382-403.
- Moscoso, D., & Moyano, E. (Eds.). (2009). *Deporte, salud y calidad de vida*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J., & Aires, P. (2014). Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*, 18, 178-190.
- National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1979). *The Belmont Report*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica del juego motor*. Barcelona: INDE.
- O'Donovan, T. M. (2003). A Changing Culture? Interrogating the Dynamics of Peer Affiliations Over the Course of a Sport Education Season. *European Physical Education Review*, 9(3), 237-251. doi:10.1177/1356336X030093003
- Oatley, K. (1992). *Best Laid Schemes: The Psychology of Emotions*. New York: Cambridge University Press.

- 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.
- Ojeda, A. (2014). Los retos de la mujer del siglo XXI, en materia de educación para impulsar una perspectiva de género. *Aloma: Revista de Psicología, Ciències de L'Educació i de L'Sport*, 32(1), 65-75.
- Oman, R., & McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- Oros, L. B. (2014). Nuevo cuestionario de emociones positivas para niños. *Anales de psicología*, 30(2), 522-529.
- Ortega, M. C. (2006). Educación para la salud en el ámbito laboral. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 483-500.
- Ortega, M. C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones en la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 462-470.
- Ortega, N. A., Duran, K., Arrieta, M. G., Rivera, A. M., & García, R. (2013). Habilidades emocionales en hombres y mujeres estudiantes de ciencias de la salud. *European Scientific Journal*, 9(29), 326-341.
- Ortega, N. A., García, R., Rivera, A. M., & Jiménez, D. (2014). Las emociones de jóvenes universitarios con respecto al sexo, rendimiento escolar y trayectoria escolar. Un estudio comparativo. *European Scientific Journal*, 10(10), 219-227.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, (341), 687-704.
- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. K. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Positive Psychology: Research and practice*, 31(1). doi:10.4067/S0718-48082013000100002

- Parlebas, P. (1990). Contribution de l'éducation motrice au développement de la personnalité. In EPS (Ed.), *Activités physiques et éducation motrice. Dossiers EPS* (Vol. 4, pp. 60-75). París: Editions Revue E.P.S.
- Parlebas, P. (1993, septiembre). *Problemas del juego en la Educación Física*. Actas presentadas en el Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En G. Jaouen, P. Lavega, P. Parlebas, J. C. Martín, H. Eichberg, C. Gomraratut y J. F. Magno (Comps.), *Juegos tradicionales y salud social*, (pp. 85-94). Aranda de Duero: Asociación cultural La Tanguilla.
- Parlebas, P., & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *EPS: Revue Education Physique et Sport*, 270, 41-47.
- Parsons, T., & Bales, R. (1995). *Family, Socialization and Interaction Process*. New York: The Free Press.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- 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), 1-27.
- Pertegal-Felices, M. L., Castejón-Costa, J. L., & Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55, 44-55.
- Peterson, C., Bishop, M. P., Fletcher, C. W., Kaplan, M. R., Yesko, E. S., Moon, C. H., ... & Michaels, A. J. (2001). Explanatory style as a risk factor for traumatic mishaps. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 633-649.

- Petrini, E. (1981). *Estudio crítico de la literatura juvenil*. Madrid: Rialp.
- Piaget, J. (1968). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Planchuelo, L. (2008). *Intervención y evaluación del desarrollo moral en la educación física en primaria. Tesis doctoral*. Málaga: Universidad de Málaga
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Diada.
- Porro, M. L., Andrés, M. L., & Rodríguez-Espínola, S. (2012). Regulación emocional y cáncer: utilización diferencial de la expresión y supresión emocional en pacientes oncológicos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 30(2), 341-355.
- Puente, A. (2007). *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- Ramírez, E., & Matarranz, M. (2015). Igualdad de género en educación desde el escenario internacional y el caso de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, 114-136.
- Ramos, F., & Hernández, A. (2014). Intervención para la reducción de la discriminación por sexo en las clases de educación física según los contenidos y agrupamientos utilizados. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 404, 27-38.
- Ramos, N., Enríquez, H., & Recondo, O. (2013). *Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*. Barcelona: Kairós.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.<sup>a</sup> ed.). Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html> [Consulta: 27 de octubre de 2013].
- Rebollo, M. A., Hornillo, I., & García, R. (2006). El estudio educativo de las emociones: una aproximación sociocultural. *Revista electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), 28-44.
- Reigal, R. E., Márquez, M. V., Videra, A., Martín, I., & Juárez, R. (2013). Efecto agudo de la actividad ficodeportiva y la expresión corporal sobre el estado de ánimo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 113, 30-36.

- Reigal, R. E., & Videra, A. (2013). Efectos de una sesión de actividad física sobre el estado de ánimo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 52, 783-798.
- Renom, A. (2007). *Educación emocional: programa para educación primaria (6 - 12 años)*. Madrid: Praxis.
- 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.
- Repetto, E., & Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio de Educación*, 8(5), 83-95.
- Ribeiro, M. I., Veiga-Branco, A., & Alves, P. J. (2012, marzo). *Estudiantes, emociones y salud*. Comunicación presentada en las VIII Jornadas de Educación Emocional: Emociones y Salud, de la Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ribes, E. (1981). Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 7(2), 107-116.
- Rich, J. (1999). Las barreras del género. En Rich, J. (Ed.). *El mito de la educación: por qué los padres pueden influir muy poco en la educación de sus hijos*. Sevilla: Grijalbo.
- Richards, M., & Huppert, F. A. (2011). Do positive children become positive adults? Evidence from a longitudinal birth cohort study. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 75-87.
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14, 77-87. doi:10.1007/s11121-012-0305-2
- Rodríguez, M., & Ramírez-Rico, E. (2013, septiembre). *Intervención coeducativa sobre los agrupamientos mixtos en educación física*. Comunicación presentada en el X Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar de la Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física, Pontevedra.

- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2013, mayo). *Influencia de juegos y prácticas de expresión e introyección en la vivencia de emociones. Perspectiva de género*. Comunicación presentada en el Congreso internacional de inteligencia emocional y bienestar (CIIE) de la Asociación Aragonesa de Psico-pedagogía, Zaragoza.
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (In Press). 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*.
- Roosendaal, B. (2000). Glucocorticoids and the regulation of memory consolidation. *Psychoneuroendocrinology*, 25(3), 213-238. doi:10.1016/S0306-4530(99)00058-X
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*, 5, 12-19.
- Rovira, G., Lopez, 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.
- Rovira, G., López, 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.
- Rubinstein, J. L. (1981). *Principios de Psicología General*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Ruffnelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24.
- Ruffnelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.
- Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Emotional Intelligence and Acute Pain: The Mediating Effect of Negative Affect. *The Journal of Pain*, 12(11), 1190-1196.



- Ruiz, M. (2005). La ira y otros estados emocionales en karatecas de alto nivel. *Revista de Actualidad de la Psicología del Deporte*, 6(43). Disponible en: <http://www.psicologiadeportiva.net/revista/articulo/43.html> [Consulta: 27 de marzo de 2015].
- Ruiz, M. C., Rojo, C., Ferre, M. A., Jiménez, L., & Ballesteros, M. (2005). Terapias complementarias en los cuidados. Humor y Risoterapia. *Index de Enfermería*, 14(48-49), 37-41.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Sabau, E., Niculescu, G., Gevat, C., & Lupu, E. (2012). The restoration process in the high performance sport activity-a self-education mean. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 69, 293-297.
- Sáenz-López, P., Carmona, J., Coronel, J. M., Giménez, F. J., Sierra, A., & Castillo, E. (2009). La percepción de la evolución en las competencias en el alumnado de máster en educación físico-deportiva. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5(3), 123-135.
- 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.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. Tesis no publicada. Universitat de Lleida & INEFC Lleida, Lleida, España.

- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44. doi:10.15366/rimcafd2015.57.003
- 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(1), 71-90.
- 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.
- 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. doi:10.6018/reifop.16.1.180101
- Safdar, S., Friedlmeier, W., Matsumoto, D., Yoo, S. H., Kwantes, C. T., Kakai, H., & Shigemasu, E. (2009). Variations of emotional display rules within and across cultures: A comparison between Canada, USA and Japan. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 41(1), 1-10.
- Sala, J., Abarca, M., & Marzo, L. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Salguero, J. M., Extremera, N., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2014). If You Have High Emotional Intelligence (EI), You Must Trust in Your Abilities: The Interaction Effect of Ability EI and Perceived EI on Depression in Women. *Journal of Psychoeducational*, 1-11. doi:10.1177/0734282914550384
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., & Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.

- Sánchez, A., González, E., Ruiz, M., San Juan, M., Abando, J., De Nicolás, L., & García, F. (2001). Estados de ánimo y rendimiento deportivo en fútbol: ¿Existe la ventaja de jugar en casa? *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 197-210.
- Sánchez, A. R., & Méndez, C. R. (2011). Elementos mediadores de la felicidad y el bienestar subjetivo en hombres y mujeres. *Revista Costarricense de Psicología*, 30(45-46), 51-76.
- Sánchez, G., & Araya-Vargas, G. (2014). Atención plena, inteligencia emocional, género, área de estudio y reporte de ejercicio en estudiantes universitarios costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 19-36.
- Sánchez, J., Pérez, F. J., & Venegas, A. J. (2013). Educación emocional en el proceso de formación docente. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 184-190.
- Sánchez, J. L., & Pontes, Y. (2012). Influencia de las emociones en la ingesta y control de peso. *Nutrición Hospitalaria*, 27(6), 2148-2150.
- Sánchez, M. C., & Cantón, E. (2001). La práctica de actividad físico-deportiva de riesgo como herramienta preventiva de conductas desajustadas psicosocialmente. *Revista de Psicología del Deporte*, 10(2), 225-238.
- Sánchez, M. T. (2007). *Inteligencia emocional autoinformada y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Tesis doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha, Albacete, España.
- Sánchez, 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*, 6(2), 455-474.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Schaffer, H. R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.
- Scharfe, E. (2000). *Development of Emotional Expresión, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children*. In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbood of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Schwabe, L., Nader, K., Wolf, O., Beaudry, T., & Pruessner, J. (2012). Neural Signature of Reconsolidation Impairments by Propranolol in Humans. *Biological Psychiatry*, *71*(4), 380-386. doi:10.1016/j.biopsych.2011.10.028
- Scorsolini-Comin, F., & Dos Santos, M. A. (2010). El estudio científico de la felicidad y la promoción de la salud: revisión integradora de la literatura. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, *18*(3), 192-199.
- Seidel, W. L. (1970). Physical Education and Happiness. *Physical Educator*, *27*(1), 19.
- Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press.
- Serna, J. (2014). *Inteligencia motriz e inteligencia emocional en el baloncesto*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida, Barcelona, España.
- Shao, B., Doucet, L., & Caruso, D. R. (2014). Universality Versus Cultural Specificity of Three Emotion Domains: Some Evidence Based on the Cascading Model of Emotional Intelligence. *Journal of Cross-Cultural Psychology published*, 1-23. doi:10.1177/0022022114557479
- Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Shuk-Fong, G., Lu, F., & Wang, A. H. (2009). Exploring the Relationships of Physical Activity; Emotional Intelligence and Health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, *7*(1), 55-63. doi:10.1016/S1728-869X(09)60008-3
- Sierra, C. (1996). El aprendizaje de los roles de género: de la inferioridad intelectual a la igualdad curricular. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, *7*, 7-13.
- Smith, J., & Crabbe, J. (2000). Emotion and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, *31*, 156-174.
- Solanki, D., & Lane, A. M. (2010). Relationships between exercise as a mood regulation strategy and trait emotional intelligence. *Asian Journal of Sports Medicine*, *1*(4), 195-200.

- Souto, M., Torres-Coronas, T., & Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 15-32.
- Stewart, A., & McDermott, C. (2004). Gender in psychology. *Annual Review of Psychology*, 55, 519-544.
- Suberviola, I. (2014). Aspectos a considerar en la aplicación de la coeducación emocional. Educación Primaria vs Educación secundaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 50, 1-6.
- Suberviola, I. (In Press). ¿Está la emotividad condicionada por el género? Un estudio en el alumnado de ESO. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.
- Suberviola, I., & Santiago, R. (2011, junio). ¿Somos o nos hacemos emocionalmente diferentes? La variable género en la evaluación de las competencias emocionales en alumnado de la Universidad de la Rioja. Comunicación presentada en el III Congreso de Investigación y género, Sevilla.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Taberner, B., & Márquez, S. (1996). Efectos de un programa de gimnasia de mantenimiento sobre el Perfil de Estados Emocionales. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 46, 19-25.
- Tajer, C. D. (2012). Alegría del corazón. Emociones positivas y salud cardiovascular. *Revista Argentina de Cardiología*, 80(4), 325-332.
- Thorndike, E. L. (1898). Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animals. *Psychological Monographs: General and Applied*, 2(4), 1-109.
- Torres-Luque, G., Torres-Luque, L., Zagalaz, M. L., & Villaverde, C. (2010). Empleo del POMS durante un programa de actividad física en el medio acuático para mujeres embarazadas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1, 37-45.
- Trinidad, D. R., & Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality & Individual Differences*, 32, 95-105.

- Twenge, J. M. (1997). Changes in Masculine and Feminine Traits over time: A meta-Analysis. *Sex Roles*, 36(5-6), 305-325.
- Twenge, J. M. (2001). Changes in women's assertiveness in response to status and roles: A cross-temporal meta-analysis, 1931-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 133-145.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Valadez, M. D., Borges, M. A., Ruvalcaba, N., Villegas, K., & Lorenzo, M. (2013). La Inteligencia Emocional y su Relación con el Género, el Rendimiento Académico y la Capacidad Intelectual del Alumnado Universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(2), 395-412. doi:10.14204/ejrep.30.12204
- Valdivia, P. A., Sánchez, A., Alonso, J. I., & Zagalaz, M. L. (2010). La coeducación en el área de Educación Física en España: una reseña histórica. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 6(5), 77-83.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- Vázquez, B., & Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Vecina, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 11-29.
- Villarroel, 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). Disponible en: <http://www.revistaerural.cl/eya.pdf> [Consulta: 2 de septiembre de 2014].
- 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, 1063-1070.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

- Wenger, M. A., Jones, F. N., & Jones, M. H. (1962). Emotional behaviour. In D. K. Candland (Ed.), *Emotion: bodily change*. New York: Van Nostrand.
- Wilson, V. E., Morley, M. C., & Bird, E. J. (1980). Mood profile of marathon runners, joggers and non-exercisers. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 117-118.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York: Teachers College Press.





# CAPÍTULO VIII

## ANEXOS

---



## ANEXO 1. Consentimiento informado previo a la realización del estudio

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

Facultad de Educación  
Departamento de Expresión Plástica. Musical y Dinámica  
Universidad de Murcia



Nombre y Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### Antecedentes físico-deportivos:

Indica con una cruz el deporte o práctica motriz que has realizado de manera regular y de manera predominante. No debes considerar las clases de educación física de la escuela o a actividades realizadas esporádicamente. Elige únicamente una opción. En caso de haber realizado más de una práctica de forma regular, elige la que hayas practicado con mayor persistencia, considerando número de años y horas de práctica a la semana.

Deporte
Aerobic (dirigido por un monitor/a)
Aerobic deportivo individual
Aerobic deportivo parejas
Atletismo (Saltos y lanzamientos)
Atletismo (Velocidad:100,200,400)
Atletismo (800,1500,5000,10000)
Atletismo (maratón y cross)
Bailes de salón
Baile moderno (se coopera con la pareja)
Baile moderno (cada uno baila sólo al lado de los demás)
Ballet
Baloncesto
Balonmano
Castellers
Ciclismo en carretera (competición equipos)
Ciclismo en carretera (Competición individual)
Ciclismo en pista (Competición individual)
Ciclismo en pista (Competición equipos)
Ciclismo individual (Tiempo libre)
Ciclismo en grupo (Tiempo libre)
Danza (sobre todo individual)
Danza (sobre todo colectiva)
Deportes de lucha
Duatlón
Escalada
Escalada deportiva
Esquí alpino(competición)
Esquí alpino
Esquí fondo(competición)
Esquí fondo(sin competición)
Frontenis (duelo entre jugadores)
Frontenis (duelo entre equipos)
Fútbol
Fútbol sala
Fútbol playa

Gimnasia rítmica individual
Gimnasia rítmica equipos
Gimnasia artística
Hípica
Hockey patines
Hockey hierba
Ir a correr ( al aire libre) individual
Ir a correr ( al aire libre) en grupo
Ir al gimnasio ( a realizar a sesiones dirigidas: aerobic, pilates, cycling)
Ir al gimnasio actuar en solitario (pesas, cinta rondante, elíptica, bicicleta...)
Ir a nadar ( a la piscina por libre)
Montañismo individual
Montañismo en grupo
Natación piscina( competición)
Natación en aguas abiertas Individual con competición
Natación en aguas abiertas individual
Natación en aguas abiertas En grupo
Patinaje artístico individual
Patinaje artístico parejas
Patinaje velocidad
Pelota vasca (duelo entre jugadores)
Pelota vasca (duelo entre equipos)
Piragüismo aguas tranquilas individual
Piragüismo aguas tranquilas equipos
Piragüismo aguas tranquilas maratones
Piragüismo aguas bravas individual
Remo banco fijo individual
Remo banco fijo equipos
Rugby
Skate competición
Skate libre
Técnicas de circo
Tenis individual
Tenis parejas
Tiro con arco

	Triatlón
	Vela (individual)
	Vela (equipos)
	Voleibol
	Volei-Playa
	Windsurf

	Otro deporte o práctica que no aparece en la lista (detallar la modalidad): Indicar denominación:
	Observaciones (por si es necesario dar alguna aclaración sobre la modalidad indicada):

**• Intensidad Historial físico o deportivo** (marca con una cruz o círculo la opción elegida):

A continuación indica la intensidad (años y horas por semana) con la que has realizado la práctica física o deportiva habitual que has señalado anteriormente.

**Años de experiencia:** 0 años 0-1 año 1-3 años 3-5 años + 5 años

**Horas por semana:** 0 h/semana 2-5 h/semana + 5 h/semana

**• Categoría (nivel de práctica o competición)**

Señala a qué categoría corresponde la práctica física o deportiva habitual que has indicado anteriormente

- No tengo antecedentes en práctica física o deportiva
- Práctica de ocio (no competitiva, no federada)
- Práctica competitiva (en campeonatos locales o regionales)
- Práctica de alto rendimiento (en campeonatos estatales o internacionales)

Gracias por tu colaboración.

***DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO***

Estimado/a, D./Dña. (nombre y apellidos)....., de ..... años de edad y con DNI nº ....., 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. 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 diversos cuestionarios de valoración emocional.
- 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.
- 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.

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\_\_

## ANEXO 2. Cuestionario de formación y familiarización con el instrumento de investigación y las emociones

### GÉNERO, JUEGOS DEPORTIVOS Y EMOCIONES

Nombre del centro:

Ciclo Educativo:

Fecha:

Número:

Género:

FORMACIÓN:

1ª Sesión

2ª Sesión

3ª Sesión

4ª Sesión

Situaciones de Juego		Clases de Emociones												
		Felicidad (Paz)	Compasión	Sorpresa	Alegría (Diversión)	Tristeza (Frustración)	Miedo (Terror)	Humor (Rír)	Ansiedad (Preocupación)	Amor (Afecto)	Ira (Enfado)	Rechazo (Desprecio)	Vergüenza (Inseguridad)	Esperanza
Nombre del juego:	Vencedor													
	Perdedor													
Juego 1 Con Competición														
Juego 2 Sin Competición														
Juego 3 Con Competición	Vencedor													
	Perdedor													
Juego 4 Sin Competición														
Juego 5 Con Competición	Vencedor													
	Perdedor													
Juego 6 Sin Competición														
Juego 7 Con Competición	Vencedor													
	Perdedor													
Juego 8 Sin Competición														

**EMOCIONES POSITIVAS**

- **ALEGRÍA:** Entusiasmo, euforia, excitación, contento, diversión, placer, éxtasis, aligeramiento, capricho, etc.
- **HUMOR:** Sonrisas, reír, carcajadas, etc.
- **AMOR:** Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, etc.
- **FELICIDAD:** Gozo, tranquilidad, paz interior, placidez, satisfacción, bienestar, etc.

**EMOCIONES NEGATIVAS**

- **IRA:** Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, enfado, celos, violencia, etc.
- **MIEDO:** Temor, horror, pánico, terror, desasosiego, susto, fobia, etc.
- **ANSIEDAD:** Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, etc.
- **TRISTEZA:** Depresión, frustración, decepción, soledad, pena, dolor, desconsuelo, etc.
- **VERGÜENZA:** Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, etc.
- **RECHAZO:** Hostilidad, desprecio, recelo, menosprecio, asco, repugnancia, antipatía, etc.

**EMOCIONES AMBIGUAS**

- **SORPRESA:** Reacción por un imprevisto que puede derivar en emociones + o -.
- **ESPERANZA:** Consiste en temer lo peor pero anhelar mejorar.

Situaciones de Juego		Clases de Emociones												
Nombre del juego:		Felicidad (Paz)	Compasión	Sorpresa	Alegría (Diversión)	Tristeza (Frustración)	Miedo (Terror)	Humor (Reír)	Ansiedad (preocupación)	Amor (Afecto)	Ira (Enfado)	Rechazo (desprecio)	Vergüenza (miseria)	Esperanza
1. Juego 1 SIN competición														
2. Juego 2 CON competición		Vencedor												
		Perdedor												
3. Juego 3 SIN competición														
4. Juego 4 CON competición		Vencedor												
		Perdedor												
5. Juego 5 SIN competición														
6. Juego 6 CON competición		Vencedor												
		Perdedor												
7. Juego 7 SIN competición														
8. Juego 8 CON competición		Vencedor												
		Perdedor												

Por favor, explica brevemente las razones por las que has puntuado con los valores más altos algunas emociones.

## **INSTRUCCIONES**

### **Puntuación Emociones:**

Marca de 0 a 10 la intensidad que has sentido en cada una de las emociones que aparecen en las casillas para cada juego. 0 significa que no has sentido esa emoción, 10 significa que la has sentido con la máxima intensidad.

### **Antecedentes físico-deportivos:**

Interesa indicar el tipo de deporte o práctica motriz que has realizado de forma regular y de manera predominante. No se refiere a las clases de educación física de la escuela o a actividades realizadas esporádicamente. Tampoco hace falta indicar qué realizas actualmente salvo que coincida con la práctica deportiva habitual o que haga como mínimo un año que la practiques.

Práctica deportiva habitual:

---

En caso de que existan diferentes especialidades indícala (ejemplo: gimnasia rítmica individual, o gimnasia rítmica por equipos):

---

- **Historial deportivo:**

**Sí:** 5 años + 5h/semana; 4 años + 10 h/semana; 3 años + 15h/semana; 2 años + mínimo de 20h/semana.

**No:** Sin antecedentes deportivos: Menos de 2 años.

- **Historial Deportivo-Nivel de competición deportiva:**

1. Práctica de ocio no competitiva, no federada; 2. Práctica competitiva (liga local, comarcal o regional); 3. Práctica de rendimiento (campeonato estatal o internacional); 4. No práctica actividad física.

- **Historial Deportivo: Deporte + especialidad - Dominio del deporte.**

1. Psicomotor; 2. Cooperación; 3. Oposición; 4. Cooperación-Oposición.

Gracias por tu colaboración.

### **ANEXO 3. Desarrollo de los juegos realizados en la primera sesión, correspondiente a los juegos con victoria mixtos: robar colas, blancos y negros, fútbol chino, pulso, Pepe te pilla, y los cocos.**

#### 1. Robar colas (Con victoria)

Grupo de 15-20 personas. Cada jugador tendrá un rival al que intentará ganar en la suma de puntos (colas o pañuelos) que consiga acumular.

Una vez elegido el rival, los protagonistas se distribuyen bajo una estructura relacional de todos contra todos y en un espacio de 20x20 metros aproximadamente. Cada jugador dispone de un pañuelo que se lo coloca detrás del pantalón de modo que quede colgando de manera clara. Tras la señal de inicio se trata de conseguir el máximo número de pañuelos de los otros jugadores. Si a alguien le quitan un pañuelo, puede volver a recuperarlo robando cualquier otro. Si consigue robar otro pañuelo a un rival, entonces debe ponérselo detrás del pantalón, ya que es obligatorio que todos lleven el pañuelo colgando.

Se realizarán tres mangas de 2 minutos cada una. Al terminar cada manga los jugadores van a encontrarse con su rival y comprueban cuántos pañuelos ha obtenido cada uno. Quien haya conseguido mayor número de pañuelos al terminar las tres mangas, gana. En caso de empate, los jugadores se retan uno contra uno para ver quién consigue coger antes el pañuelo del jugador rival, proclamándose ganador.

#### 2. Blancos o negros (Con victoria)

Gran grupo. Cada persona se empareja con otra. Se sitúan con la línea de centro de campo entre ambos jugadores, mirándose de frente y situados a un metro de distancia entre ellos. De forma individual cada jugador se asigna uno de los dos nombres dentro de la pareja. Una vez asignados, el profesor dice uno de los dos nombres al azar. El nombrado trata de pillar al adversario antes de que éste llegue al extremo de la pista (15 metros aproximadamente), donde estará a salvo.

Se realizarán 5 series al azar.

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.

Observaciones: se deben preparar en una pequeña bolsa los nombres a decir en mismo número, de forma que se pueden ir sacando por sorteo.



### 3. Fútbol chino (Con victoria)

5-6 jugadores con un balón de foam. Se sitúan en círculo con las piernas abiertas (algo más de la anchura de los hombros). Se trata de conseguir gol introduciendo el balón entre las piernas de los demás adversarios y evitar que hagan lo propio. Para lanzar y parar se utilizarán las manos, no cerrando las piernas. Si nos meten un gol sólo podremos utilizar una mano. Al segundo gol tendremos que jugar de espaldas al resto de contrarios. Al tercer gol se le suma poder utilizar sólo una mano y al cuarto gol quedamos de “agujero negro”, perdiendo el juego y haciendo que si otro jugador vuelve a marcarnos gol, es como si se lo hubieran marcado a él.

Transcurridos 10 minutos acaba el juego, ganando el jugador que más goles ha marcado.

Observaciones: cada 5 minutos se reinicia el juego, pero no en marcadores sino en recuperar las posiciones iniciales, con el objeto de evitar una rápida conversión en “agujero negro”.

### 4. Pulso (Con victoria)

Enfrentamiento de dos jugadores que se desafían tratando de desequilibrar al contrario el mayor número posible de ocasiones.

Para ello ambos jugadores avanzan un pie y lo colocan en contacto con el pie del adversario en su cara externa. Acto seguido se dan una mano (la misma para los dos) e intentan hacer fuerza para desplazar al adversario. El jugador que primero mueva cualquiera de los pies pierde la acometida o asalto. No están permitidos movimientos o tirones bruscos, así como golpes de ningún tipo.

Gana quién consiga 6 asaltos de 10 intentos o pasados 10 minutos el jugador que más veces haya ganado.

### 5. Pepe te pilla (Con victoria)

Grupo de 15-20 personas. Espacio rectangular de 20x20 metros. Empiezan dos jugadores que juegan a piedra, papel, tijera. El jugador que pierde la suerte huye del que la gana. Si el perseguido toca a un jugador libre, se permutan el rol. Si el perseguidor consigue tocar al perseguido antes de que haya habido tres permutas, consigue un punto

y vuelve a participar en la suerte. Si no lo consigue no entra en la suerte siguiente, pasándola a realizar los dos jugadores que hayan sido perseguidos en primer lugar.

Gana el juego la persona que pasados 15 minutos tenga más puntos. Ante posible empate, los jugadores empatados se consideran ganadores del juego.

#### 6. Los cocos (Con victoria)

Grupos de 5 personas. Cuatro personas se sitúan en su aro (estos situados en cuadro) y con una pelota de tenis dentro (coco). Además de los aros de los otros cuatro participantes, hay un aro libre (sin nadie) con un coco situado en el centro. A la voz de inicio hay que tratar de meter en tu propio aro dos cocos lo antes posible.

Reglas: no está permitido defender el coco propio, sólo robar otro coco. No está permitido el contacto físico ni llevar en la mano dos cocos.

Un jugador hace de árbitro para decidir quién ha conseguido los dos cocos antes. El ganador de la ronda, pasa a ser árbitro. Finalizados 10 minutos gana el jugador que ha conseguido más victorias.

#### **ANEXO 4. Desarrollo de los juegos realizados en la segunda sesión, correspondiente a los juegos sin victoria mixtos: liebres pared, la princesita, tierra, mar y aire, lo que el viento se llevó, el terremoto, y la palmada.**

##### 1. Liebres pared (Sin victoria)

Todos los jugadores se desplazan libremente por el terreno de juego previamente delimitado (cintas, marcas o conos en el suelo) sabiendo que si el jugador que tiene la pelota les toca, quedan capturados en la pared. Los jugadores en la pared vuelven a incorporarse al terreno de juego si el jugador que los ha tocado es capturado (pues otro jugador lo ha tocado con la pelota). También se salvará el jugador que pueda coger una pelota sin apartarse de la pared, al ir la pelota casualmente por aquella zona. El jugador que lleva la pelota puede dar un máximo de 3 pasos con ella, si no puede tocar a un adversario, la planta o deja en el suelo para que otro jugador la pueda coger y seguir jugando.

Observaciones: hay que indicar que no vale tirar la pelota fuerte sobre el cuerpo aun siendo usada una pelota blanda de “espuma”.

Dado que es importante que el juego se realice con el máximo dinamismo posible, se aconseja realizar este juego con un máximo de 15-20 jugadores, pudiendo realizarlo simultáneamente en distintas zonas paralelas.

Duración del juego unos 10 minutos.

##### 2. La princesita (Sin victoria)

Grupos de 5 jugadores. Un cono o material similar hace de princesita. El príncipe o guardián tratará de protegerla de los “toques” de los bandidos (resto de jugadores). Si el guardia toca a un bandido, habrá cambio de roles pasando el bandido a ser guardián y viceversa. El guardián no puede dejar de tocar en ningún momento a su princesa. Duración del juego unos 8-10 minutos.

##### 3. Tierra, mar y aire (Sin victoria)

Un jugador hace de madre. Se divide la pista en tres espacios (tierra, mar y aire) con poca distancia entre ellos (5 metros aproximadamente). Cuando la madre diga uno de los tres espacios los jugadores deben llegar lo antes posible al espacio mencionado.

El que llegue el último se cambia por el rol de madre. La madre decide la persona que ha llegado en último lugar.

Observaciones: es posible que la madre deba decir varias veces seguidas un espacio, pero siempre debe dejar que los jugadores recorran la distancia antes de indicar el siguiente espacio.

Dado que es aconsejable que todos pasen por ambos roles, se aconseja realizar el juego en varias zonas contiguas en grupos de unos 15-20 jugadores. El juego acaba a los 10 minutos.

#### 4. Lo que el viento se llevó (Sin victoria)

Sentados en círculo. Un jugador en el centro indica, “hace tanto viento que se lleva a todos los que...” por ejemplo, los que lleven una prenda de color rojo. Acto seguido todos los aludidos se levantan y deben cambiar de sitio, acción que también realiza el del centro del círculo. Quien se quede sin sitio pasa al medio a dar la siguiente consigna. Duración del juego 8-10 minutos.

Observaciones: se aconseja hacer este juego con un máximo de 15-20 personas, por lo que se recomienda realizarlo en varias zonas contiguas con varios grupos de alumnos.

#### 5. El terremoto (Sin victoria)

Los jugadores se colocan por tríos en todo el espacio (20x20 metros aproximadamente). De ese trío dos jugadores elevan cada una de sus manos en paralelo para ponerlas sobre los hombros del compañero. El tercer jugador, que será el inquilino, se coloca en medio perpendicular a ambos, de modo que uno de sus compañeros será la pared de la derecha y el otro la pared de la izquierda.

Por sorteo o de modo voluntario se precisa también de un jugador que realice la función de madre del juego en primera instancia. El jugador que da la consigna puede elegir una de las cuatro opciones:

1. Si dice pared de la derecha, todos los jugadores colocados a la derecha del jugador del medio saldrán e intentarán cambiar de casa.
2. Si dice pared de la izquierda lo harán los jugadores de la izquierda.
3. Si dice inquilino saldrán los jugadores del medio.

4. Si dice terremoto todos los jugadores cambiarán de casa.

Mientras los jugadores aludidos cambian de casa, el jugador que ha dado la consigna también intenta encontrar una casa libre. Quien se quede sin casa pasará a dar la siguiente consigna. Duración: 10 minutos.

Observaciones: es aconsejable hacer este juego con un grupo de unos 20-25 jugadores. En caso de que sobren dos jugadores, podrá haber dos madres que se pongan de acuerdo cada vez que tengan que dar una consigna.

#### 6. La palmada (Sin victoria)

8-10 jugadores. Uno se la queda en el centro con una pelota. El resto en círculo a dos metros aproximadamente. El jugador que se la queda trata de engañar al resto y conseguir que se equivoquen. Cada vez que el jugador envía la pelota (en buenas condiciones y lanzando desde abajo arriba, tipo cuchara) a un jugador del círculo este debe realizar una palmada antes de cogerlo. Si no lo coge o da una palmada antes de que se le envíe la pelota, permuta el rol con el del centro. El juego acaba pasados 8-10 minutos.

**ANEXO 5. Desarrollo de los juegos realizados en la tercera sesión, correspondiente a los juegos con victoria con mismo género: el pañuelo, toca, raspall con indiacas, sillas musicales, y pilla-pilla con pelota.**

1. El pañuelo (Con victoria)

Se divide el grupo en dos “equipos” de 5-8 jugadores. Cada miembro de cada equipo debe asignarse un número entre el 1 y el número de jugadores por equipo y además elegir a un adversario para la comparación de resultados. El árbitro-profesor-ayudante se sitúa entre ambos equipos con un pañuelo en la mano. Éste dirá un número de los que componen los equipos y de cada equipo saldrá la persona que lo detente. El objetivo es conseguir el pañuelo y llegar hasta la zona propia sin que le pille el contrario o bien hacer que el contrario se pase de campo sin que nadie hubiera cogido el pañuelo.

Cada vez que un jugador consiga llegar con el pañuelo, pillar al que lo lleva o que el adversario se confunda, consigue un punto. Al término de tres rondas cada jugador se empareja con el adversario elegido previamente para comparar los resultados. De los dos el que más puntos haya conseguido ganará el juego. En caso de empate, se realizará una manga más con los jugadores empatados.

2. Toca (Con victoria)

Enfrentamiento de dos jugadores que se desafían tratando de tocar el mayor número posible de veces cualquier parte posterior del cuerpo del contrario (cabeza, hombro, espalda, piernas, etc.) según se indique en cada duelo. Si uno de los dos consigue un toque, se para el juego y se empieza de nuevo (como en esgrima).

Tras concluir el tiempo asignado (10 minutos) gana quien sume más puntos. En caso de empate continúa el desafío hasta que uno de los dos adversarios sume un punto.

3. Raspall la indiacas (Con victoria)

Elegimos un adversario. Se trata de golpear con la indiacas al adversario antes de que él haga lo propio. El juego comienza con una indiacas blanda situada en el suelo justo debajo de cada uno de los dos jugadores. Como si de un duelo se tratase hay que coger la indiacas y lanzarla para golpear en el cuerpo, piernas o brazos con la misma. El jugador que lo consiga antes suma un punto y comienza la siguiente acometida. El

jugador que llegue a 8 tocados antes gana el juego, o bien pasados 10 minutos, gana el que más tocados tenga.

#### 4. Sillas musicales (Con victoria)

Grupo de 8-10 jugadores situados alrededor de un círculo de sillas-aros (tantos como jugadores menos uno). Un jugador se la queda de madre y empieza a dar palmadas, momento en que el resto de jugadores corren alrededor del círculo de sillas-aros. Cuando la madre deja de dar palmadas es el momento de buscar lo antes posible un hueco en una silla o aro. El jugador que se queda sin silla-aro se apunta un fallo y se la queda de madre para la siguiente ronda. Acabado el tiempo (10 minutos), el jugador/es con menos fallos ganan el juego.

#### 5. Pilla-pilla con pelota (Con victoria)

En grupos de 10-12 jugadores. El juego comienza lanzándose una pelota de foam blanda al centro de un espacio de 20x20 metros aproximadamente. El jugador que se haya hecho con la pelota puede perseguir a cualquiera y tocarlo con la pelota lanzándola pero con la condición de que antes bote en el suelo. Si lo consigue el lanzador suma un punto. Si alguien es capaz de coger la pelota tras el golpeo perseguidor en el aire, también suma un punto. Una vez lanzada la pelota cualquier jugador puede hacerse con ella. Acabado el tiempo estimado (10 minutos) gana el jugador que haya sumado más puntos. En caso de empate, ganan todos los que hayan empatado en primer lugar.

**ANEXO 6. Desarrollo de los juegos realizados en la cuarta sesión, correspondiente a los juegos sin victoria por mismo género: el molino, a coger la escoba, el laberinto, perseguir imitando, y el sobre.**

1. Las jarras y el molino (Sin victoria)

Grupos de 8-10 jugadores en un espacio reducido y colocados en círculo. Uno de los jugadores se coloca en el centro con una cuerda de rítmica (molino) y los demás se sitúan rodeándolo (las jarras) a la misma distancia que tenga de largo la cuerda. Empieza el juego cuando el jugador del centro comienza a dar vueltas sobre sí mismo arrastrando la cuerda por el suelo o algo elevada (unos centímetros). Poco a poco aumenta la velocidad de forma que los jugadores que lo rodean tienen que ir saltando la cuerda cuando llega a su altura. El jugador que es tocado claramente con la cuerda, cambia el rol con el del centro. Duración: 10 minutos.

2. A coger la escoba (Sin victoria)

Grupos de 10 jugadores. Se colocan en círculo todos menos un jugador que se sitúa en el centro con una pica larga que sujeta desde la punta. La pica está de pie en el suelo y el jugador del centro a su lado sujetándola con un dedo por su extremo. Cuando este jugador decida, dice el nombre de un jugador del grupo a la vez que suelta la pica. El jugador nombrado debe recoger la misma antes de que se caiga. Si lo consigue dice otro nombre y así sucesivamente hasta el final del tiempo. Si se cae la pica al suelo, la recoge el nombrado y continúa el mismo. Duración: 10 minutos.

Observaciones: no está permitido lanzar la pica contra el suelo, sólo dejarla y no se permite entorpecer a los demás jugadores.

3. El laberinto (Sin victoria)

Grupo de 15 jugadores, en un espacio relativamente reducido (podría ser media cancha de voleibol). Los jugadores se desplazan intentando inmovilizar a los demás (una rodilla fija en el suelo) cuando le tocan el antebrazo derecho. Los jugadores recuperan su rol de jugador en desplazamiento cuando tocan la pierna de un jugador en desplazamiento. En caso de empate, cuando dos jugadores en desplazamiento se tocan simultáneamente, los dos se inmovilizan. Duración: 10 minutos.



#### 4. Perseguir imitando (Sin victoria)

Un jugador “cazador” persigue al resto, indicando una manera “singular” de desplazarse (a pata coja, sentado, moviendo brazos, de espaldas, etc.). El cazador y todos los demás se desplazarán de ese modo; además si se considera oportuno el cazador puede cambiar de modo de desplazamiento mientras está persiguiendo al resto obligando también a los demás participantes a cambiar de manera de desplazarse.

Cuando toque a un adversario éste pasa a ser el nuevo cazador mediante permuta de rol. Duración: 10 minutos.

Observaciones: para facilitar que todos los jugadores pasen por los dos roles y que el juego tenga dinamismo se aconseja realizar el juego con un máximo de 15 personas.

#### 5. El sobre (Sin victoria)

Grupos de 10-15 personas. Se necesita una pelota blanda. Un jugador empieza con la pelota en la mano y el resto lo rodean. El jugador del centro lanza la pelota a la vez que dice “Hay un sobre para...” y dice un nombre entre los que juegan. La persona nombrada trata de recoger la pelota antes de que caiga para volver a decir otro nombre. Si la pelota cae al suelo el jugador nombrado debe decir ¡pies quietos! y tratar de golpear a algún jugador que esté cerca. Si acierta, se la queda el golpeado y si falla comienza de nuevo el juego. Duración: 10 minutos.

**ANEXO 7. Cuestionario reducido POMS (Fuentes et al., 1995)**

ESTUDIANTE (Número):..... Sesión:.....

FECHA:.....

Más abajo hay una lista de palabras que describen sensaciones que tiene la gente. Por favor, lee cada una cuidadosamente. Después rodea con un círculo UNO de los números que hay al lado, el que mejor describa COMO TE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números significan:

0= Nada; 1= Un poco; 2= Moderadamente; 3= Bastante; 4= Muchísimo

1. Intranquil@	0 1 2 3 4	10. Agotad@	0 1 2 3 4	20. Exhaust@	0 1 2 3 4
2. Energic@	0 1 2 3 4	11. Agitad@	0 1 2 3 4	21. Tens@	0 1 2 3 4
3. Desamparad@	0 1 2 3 4	12. Luchador@	0 1 2 3 4	22. Vigoros@	0 1 2 3 4
4. Furios@	0 1 2 3 4	13. Desdichad@	0 1 2 3 4	23. Triste	0 1 2 3 4
5. Sin Fuerzas	0 1 2 3 4	14. Irritable	0 1 2 3 4	24. Enojad@	0 1 2 3 4
6. Deprimid@	0 1 2 3 4	15. Cansad@	0 1 2 3 4	25. Fatigad@	0 1 2 3 4
7. Llen@ de energía	0 1 2 3 4	16. Amargad@	0 1 2 3 4	26. Infeliz	0 1 2 3 4
8. Inquiet@	0 1 2 3 4	17. Animad@	0 1 2 3 4	27. Activ@	0 1 2 3 4
9. Molest@	0 1 2 3 4	18. Nervios@	0 1 2 3 4	28. Relajad@	0 1 2 3 4
		19. Enfadad@	0 1 2 3 4	29. De mal genio	0 1 2 3 4

## ANEXO 8. Cuestionario GES (Lavega, March et al., 2013)

UNIVERSIDAD DE  
MURCIA

### CUESTIONARIO GES (Games and Emotions Scale)



Nombre y Apellidos: .....

Juego: .....

<b>Instrucciones:</b> Lee atentamente la lista de emociones que se enumeran a continuación. Después de leer cada emoción rodea con un círculo EL NÚMERO que mejor describa QUE SIENTES EN ESTE MOMENTO. Los números se ordenan según la intensidad manifestada: desde 0, que significa "nada", hasta 10, que se refiere a "muchísimo".												
	Tipo de Juego y Resultado. Indica si el juego realizado es:											
	Juego sin Victoria <input type="checkbox"/>						Vencedor/a <input type="checkbox"/>					
	Juego con Victoria <input type="checkbox"/>						¿Cómo has quedado en este juego? Perdedor/a <input type="checkbox"/>					
FELICIDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
COMPASIÓN	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
SORPRESA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ALEGRÍA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
TRISTEZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
MIEDO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
HUMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ANSIEDAD	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
AMOR	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
IRA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
RECHAZO	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
VERGÜENZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
ESPERANZA	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

<b>Instrucciones:</b> Revisa atentamente la calificación de las emociones anteriores, observando que todas han sido respondidas. Escoge la emoción con la numeración más ALTA y explícanos las razones que te han impulsado a puntuarla de ese modo. Si hay más de una emoción que haya obtenido la puntuación más ALTA (la misma puntuación) explícalas todas hasta un máximo de tres.	
Emoción/es escogida/s	Explicación para cada emoción elegida:
Emoción 1:	
Emoción 2:	
Emoción 3:	

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



