

Romero-Martín, M. R.; Gelpi Fleta, P.; Mateu Serra, M. y Lavega Burgués, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios / Influence of Motor Practices on University Students' Emotional State. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 17 (67) pp. 449-466.
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista67/artefectos832.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista67/artefectos832.htm)
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004>

ORIGINAL

INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS MOTRICES SOBRE EL ESTADO EMOCIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

INFLUENCE OF PRACTICAL DRIVING ON EMOTIONAL STATE UNIVERSITY STUDENTS

Romero-Martín, M.R.¹; Gelpi Fleta, P.²; Mateu Serra, M.³ y Lavega Burgués, P.⁴

¹ Doctora en CC de la Actividad Física y el Deporte. Profesora Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte. Universidad de Zaragoza (España) rromero@unizar.es.

² Licenciada en CC de la Actividad Física y el Deporte. Coordinadora y formadora del Instituto de Ecología emocional Zaragoza. Fundació Àmbit_Barcelona (España). paulagelpi@gmail.com.

³ Doctora por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular INEFC. Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad de Barcelona (España). mmateu@inefc.es.

⁴ Doctor en Filosofía y Pedagogía. Catedrático INEFC. Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC). Universidad de Lleida (España). plavega@inefc.es.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo forma parte del Proyecto denominado “La perspectiva de género en las emociones suscitadas en los juegos deportivos psicomotores y de cooperación”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España. Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación en el VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica: Proyectos I+D+i. (Ref. DEP2010-21626-C03-01).

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

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

Recibido 29 de enero de 2015 **Received** January 29, 2015

Aceptado 15 de septiembre de 2015 **Accepted** September 15, 2015

RESUMEN

La vivencia emocional es un aspecto clave para promover el bienestar del alumnado desde la educación física. Este trabajo examinó los efectos de tres tipos de prácticas psicomotrices sin presencia de compañeros y de adversarios (juegos, expresión e introyección) sobre el estado emocional de mujeres y hombres. Participaron 358 estudiantes (98 mujeres, 27,37% y 260 hombres, 72,63%) de 4 universidades españolas. Tras cada actividad los estudiantes cumplimentaron el cuestionario validado de juegos y emociones (GES), indicando la intensidad experimentada en emociones positivas, negativas y ambiguas. Los datos se analizaron mediante ecuaciones de estimación generalizadas. Se confirmó que los tres tipos de prácticas funcionan como subdominios específicos en la vivencia emocional. Los hombres expresaron emociones más intensas ($p < ,001$) que las mujeres, aunque ambos sexos tuvieron un comportamiento emocional similar en la expresión e introyección. Las mujeres registraron valores inferiores en los juegos motores.

PALABRAS CLAVE. Actividad Física. Emociones. Género. Educación Física. Juegos motores. Expresión Corporal. Prácticas de Introyección.

ABSTRACT

The emotional experience is a key aspect when promoting student's well-being from the physical education. This study analyzed the effects of three kinds of motor practices without teammates or adversaries (games, body expression and introyections) on women and men's emotional state. 358 students took part in this study (98 women, 27.37%, and 260 men, 72.63%) from four different Spanish universities. After each activity students filled out a questionnaire to validate the Games and Emotions Scale (GES), indicating the experienced intensity in positive, negative and ambiguous emotions. Data were analyzed by generalized estimating equations. It was confirmed that the three kinds of practices work as specific subdomains in the emotional experience. Men showed more intense emotions than women ($p < .001$), although both genders had a similar emotional behavior in motor expression and motor introyection practices. Women registered lower values in motor games.

KEY WORDS. Physical Activity. Emotions. Gender. Physical Education. Motor Games. Body Expression. Introyection Practices.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre las emociones, aun siendo un objeto de estudio tradicional, ha adquirido en los últimos años una relevancia especial debido, en parte, a la obra de Gardner (1995) sobre las inteligencias múltiples y la de Goleman (1995) sobre inteligencia emocional, término introducido por Salovey y Mayer en 1990 (De Andrés, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2009), que

ha tenido una amplia repercusión social (De Andrés, 2005). Sin embargo todavía es un ámbito que precisa consolidarse científicamente ya que, por ejemplo, hasta el momento se carece de suficientes instrumentos validados (Pena y Repetto, 2008) y muchos de los trabajos que han proliferado son divulgativos o de bajo valor científico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). El interés se ha trasladado al ámbito educativo (De Andrés, 2005) incluida la Educación Física (EF) (e.g., Durán, Lavega, Salas, Tamarit e Invernó, 2015; Ferrer, 2013; Sáez de Ocáriz y Lavega, 2015; Yuste, Alonso, Gea y Ureña, 2014), materia en la que, por su idiosincrasia, el alumnado tiene oportunidad de manifestar con intensidad un mundo emocional rico y variado. La EF propone al alumno un sinfín de experiencias motrices. Cada juego, tarea motriz expresiva o de introyección, dispone de una lógica interna o patrón de organización (Parlebas, 2001) que suscita en los alumnos vivencias emocionales intensas. Para su interpretación partimos del concepto de emoción como “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada de acuerdo con la evaluación subjetiva que realiza cada persona del significado del evento (tarea motriz en la EF) que la ha originado” (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu y Ochoa, 2013, p. 348). Coherentemente, una cuidada educación deberá tener en cuenta esa particular forma de activar emociones si además, como indica López Fernández-Cao (2008) “la educación en la emoción y la sensibilidad modifica no solo el carácter, sino el modo de comprender el mundo y la capacidad cognitiva de enfrentarse a él” (p. 224), y cuando en estudios que nos anteceden sobre la vivencia emocional que originan las prácticas motrices (e.g., Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira y Lavega, 2014; Lagardera y Lavega, 2011; Lavega, Aràujo y Jaqueira, 2013; Lavega, March y Filella, 2013; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega y March, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira, 2014; Torrents y Mateu, 2015) se ha observado que en una sesión de EF el comportamiento emocional depende de la lógica interna de la práctica motriz que se realice, así como de otras variables como el género.

Rasgos distintivos de las prácticas motrices

La EF, como cualquier disciplina educativa, aunque de manera quizá más acusada que otras, se configura como una materia deudora de su propio devenir histórico en el que multitud de influencias han dejado poso y marcado su carácter multidimensional; esto explica que en la actualidad se vean reflejadas en ella un abanico de prácticas procedentes de distintas corrientes (Zagalaz, 2001) que han convivido o que se han sucedido en la historia de esta disciplina. Para la comprensión de este fenómeno nos situamos en la *Teoría de la Acción Motriz* de Parlebas (2001) que considera que cada práctica motriz dispone “de una lógica interna que desencadena un conjunto de relaciones internas con los otros protagonistas, con el espacio, con el material y con el tiempo que originarán una serie de consecuencias prácticas sobre la persona que actúa” (Lavega, 2010, p. 3). El concepto de *lógica interna* toma un protagonismo crucial al constituir “...el sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001, p. 302). Atendiendo a esto, las prácticas motrices se agrupan en *dominios*

de acción (Larraz, 2004) que comparten rasgos comunes: (1) psicomotor (sin interacción motriz); (2) oposición interindividual; (3) cooperación (varios sujetos se unen con un fin común); (4) cooperación y oposición; (5) acciones en un entorno físico con incertidumbre; (6) acciones con intenciones artísticas y /o expresivas. Por tanto toda situación motriz está ubicada en uno de estos dominios de acción, si bien cualquier disciplina de actividad física puede contener situaciones incluidas en diferentes dominios.

Dentro de este marco los *juegos motores* en términos de lógica interna se definen como una actividad recreativa de incertidumbre, sometida a un contexto sociocultural (Navarro, 2002). Lavega y Navarro (2015), refiriéndose en particular al juego tradicional, añade que éste está unido a una larga tradición cultural, que no ha sido sancionado por las instancias sociales, su sistema de reglas admite muchas variantes según la voluntad de los participantes y no depende de organismos oficiales. Sobre esta práctica motriz, Hromek y Roffey (2009) concluyen que los juegos constituyen una forma eficaz de desarrollo social y aprendizaje emocional en los jóvenes. Por su parte Romero-Martín (2001) define las *prácticas de expresión motriz* como aquéllas que persiguen objetivos expresivos, comunicativos y/o estéticos y cuyas acciones se derivan de combinar las posibilidades motrices que ofrecen el cuerpo como construcción estética, las calidades del movimiento y las emociones. Torrents, Mateu, Planas y Dinusôva (2011) las describen a partir de la distancia que las separa del pragmatismo de la actividad física centrada en la consecución de habilidades concretas. Para Torrents y Castañer (2009) se soportan en un tipo de motricidad basada en las sensaciones, la adaptación al entorno inmediato y en la creatividad. Mateu y Coelho (2011) afirman que son prácticas motrices que se caracterizan por una intencionalidad expresiva-comunicativa y que abarcan una amplia gama de actividades desde la espontaneidad a la máxima codificación, en línea con Romero-Martín (2001) cuando las clasifica en prácticas de baja, media y alta tecnificación. Otro tipo de situaciones motrices que aparecen en el amplio espectro de contenidos de la EF son las denominadas *prácticas de introyección motriz*, en las que, “bajo una aparente inmovilidad, se desarrolla la percepción del cuerpo mediante el uso de la imaginación y pequeños movimientos que permiten una atención máxima en cada cambio que se produce en el organismo” (Torrents et al., 2011, p. 405). Se trataría de situaciones motrices de atención plena (*mindfulness*) “cuya finalidad es estimular el autoconocimiento, el cuidado corporal y el bienestar a través de ejercicios de respiración consciente, liberación articular, postura, estiramientos o atención plena entre otros” (Rovira, López-Ros, Lagardera et al., 2014, p. 107), es decir, prácticas que requieren interiorización e introspección personal.

Hemos descrito tres tipos de prácticas motrices con características diferenciales que nos inducen a pensar en implicaciones emocionales diversas. Parlebas (2001) lo sugería cuando, refiriéndose a las elecciones pedagógicas, decía que se deberían analizar serenamente las principales clases de situaciones motrices, poner al descubierto la lógica de su funcionamiento y descubrir la influencia que ejercen sobre las conductas motrices de los participantes. Nuestro estudio centra la atención en estos tres tipos de prácticas

motrices pero únicamente en aquellas actividades de carácter psicomotor, dominio de acción motriz (Larraz 2004; Parlebas, 2001) en el que Lavega, Aràujo y Jaqueira (2013) encontraron que se activaba menor intensidad emocional que en actividades con compañeros y/o adversarios. Otros estudios concluyen que hay comportamientos diferenciales ante la intensidad de emociones manifestadas por los sujetos como el de Mandigo, Holt, Anderson y Shepard (2008), que en su estudio con 759 estudiantes canadienses de 3er. a 7º grado, observaron diferencias en las respuestas motivacionales entre cuatro categorías distintas de juegos; o en el de Lavega, Filella et al. (2013) en el que fueron los juegos competitivos los que registraron los valores más intensos de emociones positivas.

Tipos de emociones

Partiendo del concepto de emoción de Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi (2006) como un proceso adaptativo que forma parte de los procesos afectivos, hablar de emociones en genérico tiene un interés limitado dado que, por ejemplo, tan emoción son la ira como la alegría y sin embargo vienen desencadenadas por experiencias vitales distintas. Al hilo de la cuestión, Heineman (1999) planteaba que una emoción positiva no tiene porqué cumplir funciones positivas y viceversa, ya que se puede aprender tanto de situaciones placenteras como de adversidades que nos ponen a prueba.

Bisquerra (2000) organiza trece emociones en tres categorías: positivas (alegría, humor, amor y felicidad), negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo y vergüenza) y ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión); se trata de un modelo de comprensión bidimensional de los estados afectivos (Latinjak, López-Ros y Font-Lladó, 2014). Vera (2006) constata la menor atención que se ha prestado en la investigación científica a las emociones positivas a favor de las negativas; quizá se haya debido a “la tendencia natural a estudiar aquello que amenaza el bienestar de las personas” (Vecina, 2006). Diversas investigaciones como la de Torrents et al. (2011) parten de esta ordenación para el análisis de las implicaciones emocionales de las prácticas motrices; en su estudio con 80 estudiantes mostraron que a partir de la práctica de situaciones de expresión motriz los alumnos manifestaron eminentemente emociones positivas. En la investigación a la que nos referíamos de Lavega, Aràujo et al. (2013), sobre competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios, se demostró que la intensidad manifestada en los tres tipos de emociones (positivas, negativas y ambiguas) guarda relación con el tipo de prácticas motrices realizadas.

Género

En el estudio del género como una variable importante para comprender la vivencia emocional de los sujetos en las distintas prácticas motrices, observamos que en la bibliografía se entrelaza fácilmente ese concepto con el de los estereotipos de género. Rodríguez Mena (2003) concluye que la escuela

constituye uno de los mecanismos principales de transmisión de los estereotipos y se refiere a los juegos como un medio influyente en la construcción de identidades donde se reproducen las relaciones de poder, las actitudes y los comportamientos propios de nuestra sociedad. Para García-Meseguer (1998), se identifica el estereotipo masculino con la estabilidad emocional mientras que para el femenino se asociarían, entre otros, la emoción y sentimientos naturales y la alta afectividad. En relación a la práctica de actividad física, Alvariñas, Fernández y López (2009) apuntan a que el género femenino se identifica con las actividades físicas de ritmo y expresión. Por su parte Blández, Fernández-García y Sierra (2007) consideran que se está asistiendo a una aproximación entre los gustos en tipo de práctica deportiva de hombres y mujeres por la aproximación de estas a los tradicionalmente masculinos.

Son muchos los estudios que han profundizado en los aspectos diferenciales entre los hombres y las mujeres en cuanto a su comportamiento emocional y aunque diversos autores coinciden en que estas no son concluyentes, se han hallado diferencias en determinados factores. Así Alcalá, Camacho, Giner, Giner e Ibáñez (2006) afirman que existe una opinión generalizada sobre las diferencias de los afectos en función del género, si bien en su revisión bibliográfica no encuentran resultados concluyentes incluso observan resultados contradictorios. En la misma línea Caballero (2004) expone que, a pesar de lo que dice la creencia popular, estudios recientes demuestran que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en el coeficiente de inteligencia emocional aunque sí puntos fuertes y débiles con respecto a algunos factores concretos de esta, como en conciencia emocional, percepción, comprensión y expresión de emociones, en el caso de las mujeres; por su parte los hombres destacan en habilidades de control de impulsos, tolerancia al estrés, seguridad personal, independencia y optimismo; en todo caso no son resultados concluyentes. Simon y Nath (2004) en su estudio no pudieron avalar en su totalidad las creencias culturales sobre el género según las cuales existirían diferencias en los sentimientos subjetivos en general entre hombres y mujeres; sin embargo sí encontraron diferencias de frecuencia de emisión de emociones positivas y negativas: los hombres expresan determinadas emociones positivas, como calma y entusiasmo, más frecuentemente que las mujeres y por su parte las mujeres eran más proclives a expresar las emociones negativas de ansiedad y tristeza. En el estudio de Alcalá et al. (2006), con 120 estudiantes universitarios, de educación secundaria y de educación de adultos, no se obtuvieron diferencias significativas en la escala básica pero sí en los ítems alegre, contento, encantado y feliz en los que los valores de las mujeres eran más altos. En otro rango de edad, Etxebarria, Apodaca, Eceiza, Fuentes y Ortiz (2003) con 257 alumnos de primaria no encontraron diferencias de género en intensidad emocional. Grossman y Wood (1993), valoraron la intensidad emocional mediante miógrafo y obtuvieron que las mujeres daban valores más altos de intensidad en la expresión de sus emociones; además las mujeres expresaron con mayor frecuencia emociones de felicidad, tristeza y miedo, mientras que los hombres expresaron más emociones de cólera. Otero, Martín, León y Vicente (2009), en su estudio con 344 alumnos de ESO, explicaron la heterogeneidad en las medidas del grupo de chicas en el desarrollo de las

habilidades de la inteligencia emocional, atendiendo a la mayor capacidad emocional de las mujeres, evidenciada por numerosas investigaciones. No obstante nos situamos con Pena y Repetto (2008) quienes sugieren que para evitar los efectos de regresión a la media, se hagan estudios diferenciados por género.

A tenor de estos referentes teóricos, el objetivo principal de este estudio fue analizar los efectos de tres tipos de prácticas psicomotrices, es decir, sin interacción motriz (juegos motores, expresión motriz e introyección motriz) sobre el estado de emociones positivas, negativas y ambiguas de mujeres y hombres.

METODOLOGÍA

Participantes

Este trabajo se realizó con 358 estudiantes de 4 universidades españolas (5 sedes), rango de edad de 18 a 41 años (media de 19,99 a 27,94 según sede) (Tabla 1). Los participantes (mujeres = 98, 27,37% y hombres = 260; 72,63%) eran estudiantes de primer curso de CC de la Actividad Física y el Deporte o de Maestro en EF que participaron voluntariamente en esta experiencia formativa integrada en una asignatura de cada sede donde se imparten estos estudios. Esta investigación fue aprobada por el comité de ética de la Universidad de Lleida.

Tabla 1. Características de los participantes en cada una de las sedes

Sedes	Total	Mujeres	%	Hombres	%	Rango	Media	DT
						Edad		
Barcelona	91	22	27,20	69	72,80	18-27	20,68	3,97
Girona	91	18	19,80	73	80,20	18-32	19,99	2,78
Huesca	52	14	26,90	38	73,10	18-27	21,40	4,81
Lleida	94	19	20,20	76	79,80	18-41	20,23	3,14
Zaragoza	29	25	86,20	4	13,80	20-39	27,94	6,95
Total	358	98	27,37	260	72,63	18-41	19,60	4,13

Tabla 2. Distribución de los participantes por tipo de práctica

Tipo de práctica	Participantes	Mujeres	Hombres
Expresión motriz	172	61	111
Juegos motores	94	18	73
Introyección motriz	91	19	76
Total	358	98	260

Instrumento

Para la identificación de la intensidad emocional, se empleó la escala de juegos y emociones *GES (Games and Emotion Scale)* elaborada y validada por Lavega, March et al. (2013). Esta escala consistía en una planilla con trece ítems, uno por emoción, organizadas en positivas, negativas y ambiguas (Bisquerra, 2000); (4 emociones positivas: alegría, humor, amor y felicidad; 6 emociones negativas: ira, rechazo, miedo, ansiedad, vergüenza y tristeza; 3 ambiguas: compasión, sorpresa y esperanza), puntuados con una escala Likert de 0 a 10; el 0 significaba que no habían sentido esa emoción y el 10 que la habían vivido con la máxima intensidad. La fiabilidad de la escala registró un comportamiento parecido al de la escala original coeficiente alpha de Cronbach ($n = 358$; $\alpha = 0,91$) con valores similares para cada tipo de emoción: positiva ($\alpha = 0,92$), negativa ($\alpha = 0,87$) y ambigua ($\alpha = 0,92$).

Procedimiento

Lo impartió el mismo equipo de investigación, especialista en juegos, expresión o introyección y también formados en el ámbito de la educación emocional (psicóloga, máster en inteligencia emocional). Los estudiantes participantes realizaron una formación previa consistente en una sesión teórica de hora y media con el objeto de aprender a reconocer las trece emociones y otra práctica de hora y media para conocer la escala y experimentar el procedimiento, impartida por personal del equipo de investigación. El programa constaba de dos sesiones de hora y media impartidas por los profesores de las asignaturas en las que se incluían las actividades y miembros el equipo de investigación, previamente entrenados, en las que cada alumno realizaba un total de once tareas prácticas de un subdominio (expresión, juegos o introyección), en todos los casos de carácter psicomotor. Al finalizar cada actividad, los alumnos cumplimentaban un cuestionario GES en el que anotaban el nivel de intensidad de 0 a 10, que habían experimentado en cada una de las trece emociones reseñadas en el documento. Las respuestas eran transcritas posteriormente a la Plataforma virtual *Moodle* y exportadas a una hoja de cálculo del programa informático *Excel* de *Windows*.

Variabes

Teniendo en cuenta los objetivos expuestos y los fundamentos teóricos de referencia se identificaron las siguientes dimensiones y variables: la variable dependiente fue la intensidad de las emociones positivas, negativas y ambiguas y las independientes, (1) el tipo de práctica (juegos motores, expresión motriz, prácticas de introyección motriz), (2) y el género de los participantes.

Análisis y tratamiento de los datos

La prueba de Kolmogorov-Smirnov, mostró que la comparación de la variable dependiente (intensidad emocional) con diversas variables independientes siguió una distribución muy asimétrica (no normal). Además al

disponer de datos correlacionados (ya que un mismo sujeto proporcionaba multitud de valores) se eligió un modelo basado en ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). Se utilizaron distribuciones de la familia Gaussiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías, utilizando el software estadístico SPSS v.19.0. El modelo consideró un factor intra-sujetos: el Tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y dos factores inter-sujetos: (1) Tipo de práctica: juegos, expresión e introyección; y (2) Género: masculino o femenino.

El total de datos numéricos ($N = 51.194$ datos) analizados se obtuvo de multiplicar el número de participantes (358), por el número de juegos (11) y por el nº de datos de cada una de las actividades experimentadas (13, uno por emoción).

RESULTADOS

A continuación se muestra la Tabla 3 que permite una vista general del estudio al ofrecer la significatividad de la intensidad emocional (variable dependiente), en relación a las variables independientes estudiadas.

Tabla 3. Tabla general de resultados

Variables	Chi-cuadrado de Wald	gl	Sig.
(Intersección)	1604,689	1	< 0,001
Tipo de emoción	1266,434	2	< 0,001
Género	4,301	1	0,038
Tipo de práctica	209,23	2	< 0,001
Tipo de emoción * género	8,411	2	0,015
Tipo de emoción * tipo de práctica	283,317	4	< 0,001
Género * tipo de práctica	22,912	2	< 0,001

Tipo de emoción. En el análisis de las variables de manera independiente, vemos en la Tabla 3 que se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de emociones ($p < 0,001$). Observamos en la Tabla 4 que las emociones positivas obtuvieron valores más intensos ($M = 3,21$; $DT = 0,08$) que las emociones ambiguas ($M = 1,47$; $DT = 0,06$; $p < 0,001$) y que las emociones negativas ($M = 0,55$; $DT = 0,06$; $p < 0,001$).

Tabla 4. Valores del Tipo de emoción

Tipo Emoción	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza Wald 95% Inferior	Superior
Positiva	3,21	0,077	3,06	3,36
Negativa	0,55	0,024	0,51	0,60

Ambigua	1,47	0,056	1,36	1,58
---------	------	-------	------	------

Género. En cuanto a la variable género se encontraron diferencias significativas entre mujeres y hombres ($p = 0,38$, tabla 3). En la Tabla 5 observamos que las mujeres obtuvieron valores significativamente inferiores ($M = 1,66$; $DT = 0,07$), a los de los hombres ($M = 1,83$; $DT = 0,05$; $p < 0,001$).

Tabla 5. Valores referidos a Género

Género	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza Wald 95%	
			Inferior	Superior
Femenino	1,66	0,068	1,52	1,79
Masculino	1,83	0,053	1,73	1,94

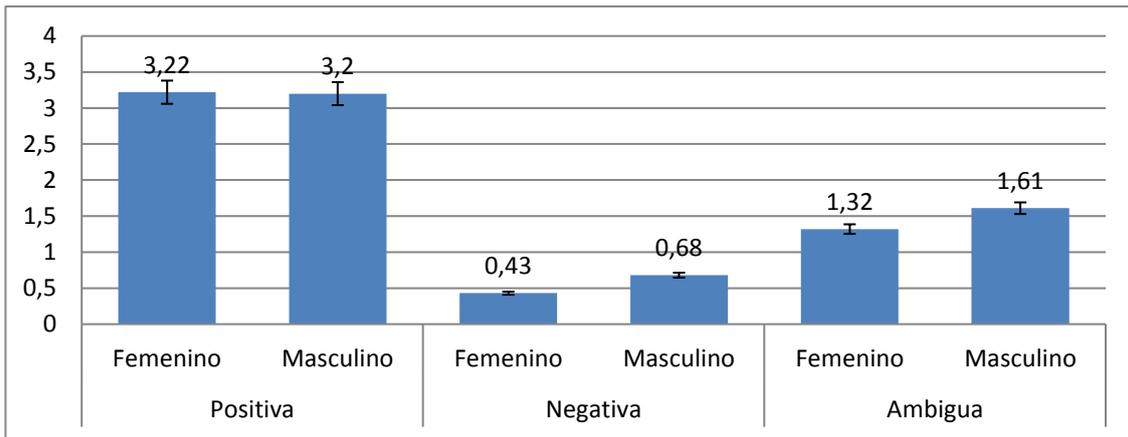
Tipo de práctica. En la Tabla 3 mostrábamos que se encontraron diferencias significativas entre los tres tipos de prácticas motrices utilizadas ($p < 0,001$). Las situaciones motrices de expresión obtuvieron los valores más intensos ($M = 2,29$; $DT = 0,07$), mayores que los juegos, que activaron valores significativamente más bajos ($M = 1,98$; $DT = 0,08$; $p < 0,001$) y mayores que las situaciones motrices introyectivas que registraron valores significativamente inferiores a los de la expresión motriz ($M = 0,96$; $DT = 0,07$; $p < 0,001$) (Tabla 6).

Tabla 6. Tipo de práctica

Tipo de práctica	Media	Típ. Error	Intervalo de confianza Wald 95%	
			Inferior	Superior
Juegos	1,98	0,081	1,82	2,13
Expresión	2,29	0,074	2,15	2,44
Introyección	0,96	0,064	0,84	1,09

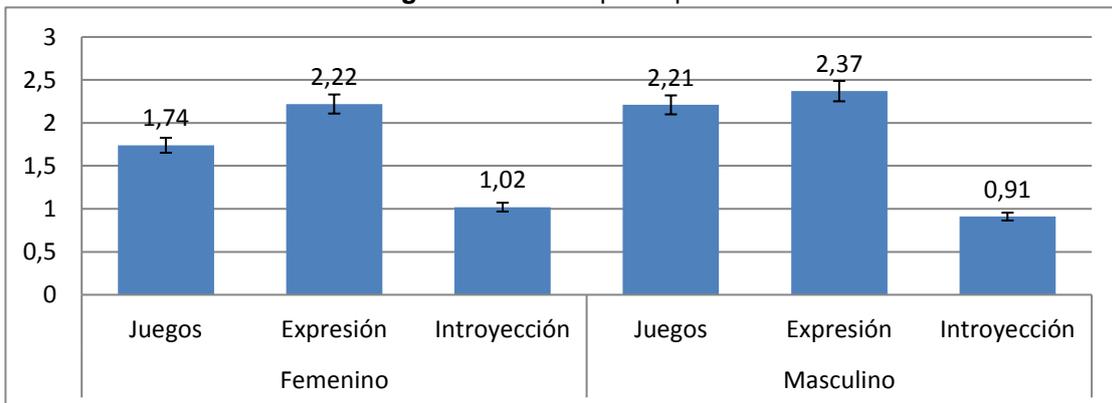
Género y tipo de emoción. Cuando se analizó la interacción de las variables género y tipo de emoción (positiva, negativa o ambigua) globalmente, se observaron diferencias significativas ($p = 0,015$), (Tabla 3). En las emociones positivas no se dieron diferencias significativas en función del género, pero sí en las negativas en las que los hombres obtuvieron valores mayores ($M = 0,68$) que las mujeres ($M = 0,43$; $DT = 0,05$; $p = < 0,001$). También en las ambiguas los hombres obtuvieron medias mayores que las mujeres (mujeres, $M = 1,32$; $DT = 0,12$; hombres $M = 1,61$; $DT = 0,08$; $p = 0,003$), es decir, tanto en negativas como en ambiguas los hombres manifestaron mayor intensidad emocional que las mujeres (Figura 1).

Figura 1. Interacción entre tipo de emoción y género



Género-tipo de práctica. Se encontraron diferencias significativas en la interacción entre género y tipo de práctica motriz globalmente, ($p < 0,001$), al igual que había sucedido en cada uno de los factores, género y tipo de práctica, por separado (Tabla 3). En particular, en los juegos, los hombres obtuvieron una media de intensidad emocional significativamente más alta ($M = 2,21$) que las mujeres ($M = 1,74$; $DT = 0,12$; $p = < 0,001$). En las prácticas de expresión motriz y en las de introyección no se dieron diferencias significativas en función del género (Figura 2).

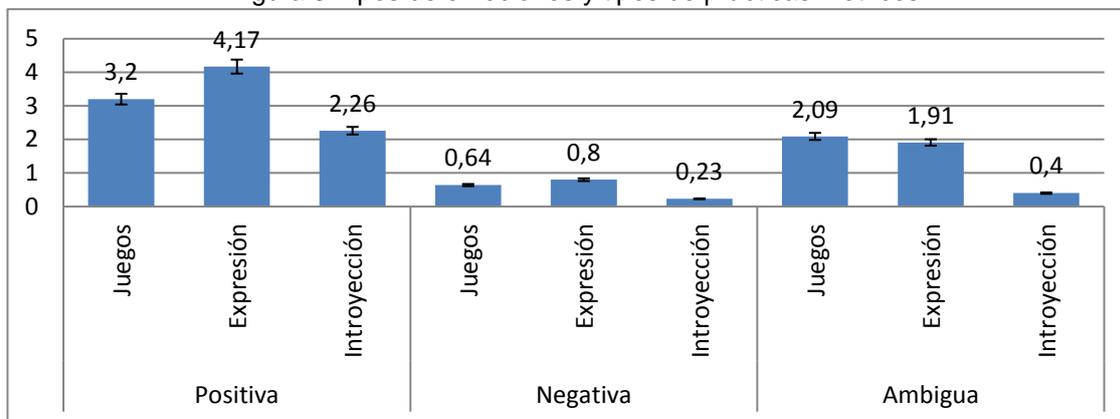
Figura 2. Género-tipo de práctica



Tipos de emociones y tipos de prácticas motrices. La interacción entre tipo de práctica y tipo de emoción en global fue significativa ($p < 0,001$, Tabla 3). En la figura 3 en la que se muestran las medias y las desviaciones típicas, vemos que los valores de la expresión motriz fueron significativamente superiores ($p = < ,001$) a los de juegos y prácticas de introyección tanto en las emociones positivas ($M = 4,17$; $DT = 0,15 > M = 3,2$; $DT = 0,15 > M = 2,26$; $DT = 0,17$) como en las negativas ($M = 0,8$; $DT = 0,98 > M = 0,64$; $DT = 0,06 > M = 0,23$; $DT = 0,08$); este mismo comportamiento se había observado en el estudio de la variable tipo de práctica de manera independiente. En cambio, en las emociones ambiguas, los juegos produjeron valores tan altos ($M = 2,09$; $DT = 0,14$) como los de la expresión motriz ($M = 1,91$; $DT = 0,13$; $p = 0,357$); sin embargo las situaciones motrices de introyección siguieron registrando los valores de

intensidad emocional significativamente inferiores respecto a los de expresión y a los juegos ($M = 0,4$; $DT = 0,08$; $p < 0,001$).

Figura 3. Tipos de emociones y tipos de prácticas motrices



DISCUSIÓN

Esta investigación examinó las diferencias de intensidad emocional manifestada por hombres y mujeres en tres tipos de emociones, en función de tres tipos de prácticas motrices (juegos, expresión e introyección) de carácter psicomotor.

Prácticas motrices. Las prácticas motrices de expresión, los juegos motores y las prácticas de introyección, a pesar de que en nuestro estudio todas ellas fueron del dominio psicomotor, se comportaron como subdominios distintos desde un punto de vista emocional, en línea con Parlebas (2001); los valores de la expresión respecto de juegos e introyección, en ese orden, fueron significativamente más altos. Por tanto los tres tipos de prácticas desencadenaron procesos internos desiguales. La diferencia entre expresión y juegos fue mucho menor que la que hubo entre ambos y las prácticas de introyección, quizá debido a que en el caso de los juegos, y en parte en la expresión, la atención se enfoca hacia el mundo exterior y en las prácticas de introyección los protagonistas se dirigen hacia un mundo interior de autopercepción e interiorización consciente (Lagardera, 2007). Las diferencias registradas también podrían guardar relación con la mayor codificación de ambos tipos de prácticas (Mateu y Coelho, 2011; Romero-Martín, 2001) en relación a las introyectivas. Por otro lado en las prácticas de expresión la emoción forma parte de su propia idiosincrasia (Romero-Martín, 2001; Torrents, Mateu et al. 2011); mientras que en las prácticas de introyección y en los juegos la emoción es un factor a destacar (Hromek y Roffey, 2009), aunque no sería el factor más definitorio. Esta observación nos indujo a pensar en la emoción como un factor distintivo que podría estar en la base de las diferencias señaladas entre los tipos de prácticas.

En resumen, grado de apertura al exterior (mayor o menor solicitud de interiorización en la práctica), codificación e importancia de la emoción, parecen

ser tres características de la lógica interna de las prácticas motrices que podrían condicionar las respuestas emocionales en los participantes.

Emociones. La intensidad emocional con la que los participantes manifestaron las emociones positivas, fue destacadamente superior a la de los otros dos tipos de emociones: la media de las emociones positivas fue seis veces superior a la de las negativas y duplicó la media de las emociones ambiguas, lo que nos hizo pensar que la experiencia supuso una reacción emocional intensa y fundamentalmente positiva (al igual que el estudio de Torrents et al., 2011; Sáenz de Ocariz, 2014), seguramente derivada de la lógica interna diferencial de los tipos de tareas a la que nos referíamos con anterioridad, lo cual supuso una vivencia muy significativa en la línea de lo expuesto por Lavega, Filella et al. (2013).

Género-emociones. En nuestro estudio los hombres obtuvieron valores más altos de intensidad emocional que las mujeres, lo cual sorprendió inicialmente al entrar en contradicción con algunos estudios y con creencias extendidas socialmente que identifican el género femenino con una mayor capacidad para emocionarse (Grossman y Wood, 1993; Otero et al., 2009). Sin embargo el análisis de la interacción entre género y tipo de emoción puso en evidencia que las mayores puntuaciones masculinas se derivaban de altas puntuaciones en emociones negativas y ambiguas, lo cual nos devolvía a nuestro marco teórico, en el que Caballero (2004) por ejemplo se refería a aspectos más dominantes en las mujeres como el optimismo o Alcalá et al. (2006), quienes constataban que la mujer joven se caracteriza por los afectos feliz y contento y aludían a que en los ítems alegre, contento, encantado y feliz daban valores más altos en las mujeres.

Género y prácticas motrices. A pesar de que el género femenino se ha venido identificando socialmente con las actividades físicas de ritmo y expresión (Alvariñas et al., 2009), en nuestro estudio no se observaron diferencias significativas entre los valores de las medias de hombres y mujeres en este contenido concreto, lo cual podría guardar relación con las consideraciones de Blández et al. (2007), según las cuales se está asistiendo a una aproximación entre los gustos en tipo de práctica deportiva de hombres y mujeres por la aproximación de estas a los tradicionalmente masculinos. Donde sí aparecen diferencias significativas es en los juegos, en los que los hombres puntuaron más alto, quizá identificándose con determinados aspectos de estas prácticas como la fuerza o el riesgo, valores que Alvariñas et al. (2009) relacionaban con los estereotipos masculinos. Ambos comportamientos estarían en la línea de los estudios referidos de Alcalá et al. (2006); Caballero (2004) o de Simon y Nath (2004), que indicaban que las diferencias entre géneros no son significativas en general aunque sí en determinados aspectos particulares.

Tipos de emociones y tipos de prácticas motrices. En nuestro estudio, las prácticas de expresión fueron las que provocaron mayor intensidad emocional tanto en emociones positivas como negativas, seguidas de los juegos lo cual mantenía la misma pauta que lo observado para la variable tipo de práctica

tomada de manera independiente; ello nos indicó una cierta estabilidad en el comportamiento de esa variable y nos confirmó la fuerza de las prácticas de expresión que fueron capaces de generar puntuaciones altas en emociones positivas aunque también en las negativas; estos hechos estarían en la línea de la literatura específica que insistía en que la emoción participa de los fundamentos mismos de esta actividad (Torrents, Mateu et al., 2011) pero, a diferencia de otros tipos de prácticas tal como ya hemos reseñado, lo hace como elemento definitorio de su idiosincrasia. En las emociones ambiguas, expresión y juegos se comportaron de manera semejante; sin embargo la tendencia de las prácticas motrices introyectivas fue muy clara y constante, siempre en todos los casos obtuvo los valores más bajos aunque las medias siguieron la tónica general de los distintos tipos de emociones: más altas en positivas, seguidas de negativas y finalmente ambiguas; centrándonos en la relación entre prácticas introyectivas y el tipo de emociones ambiguas, el marco teórico nos orientaba a pensar que era posible que esa asociación fuera natural, entre otras causas porque se trata de prácticas poco habituales, desconocidas para la mayoría (Rovira, López-Ros, Lavega y Mateu, 2014), lo cual puede redundar en un posicionamiento más indefinido por parte de los participantes.

CONCLUSIONES

Los resultados confirman la gran aportación de las prácticas motrices estudiadas, juegos, expresión motriz e introyección motriz, para promover experiencias emocionales positivas; es decir experiencias de bienestar emocional, destacando las prácticas de expresión y los juegos que fueron las que desencadenaron emociones positivas más intensas.

A pesar de que todas las tareas aplicadas en nuestro estudio con alumnos universitarios de actividad física, eran de carácter psicomotor, constatamos que las prácticas motrices de expresión, los juegos motores y las prácticas de introyección, se comportaron como subdominios distintos desde un punto de vista emocional. Se confirma que la variable tipo de actividad es un factor clave para predecir la significatividad de la vivencia emocional experimentado por el alumnado.

Desde la perspectiva de género, se observa la necesidad de seguir profundizando en esta variable para interpretar los efectos de este tipo de prácticas en ambos sexos. En general se identifican diferencias en los estados emocionales de hombres y mujeres, aunque se encuentran particularidades; los hombres registran valores más intensos que las mujeres en los juegos y también en emociones negativas y ambiguas.

Los hallazgos de esta investigación aportan información relevante para los profesionales de la actividad física. El estudio contribuye a aportar evidencias científicas en relación a los efectos de las prácticas motrices de juegos, expresión e introyección sobre los estados emocionales de los alumnos.

Aportación de especialmente relevante en este caso por tratarse de contenidos que adolecen de suficiente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., & Ibáñez, E. (2006). Afectos y género. *Psicothema*, 18(1), 143-148.
- Alvariñas, M., Fernández, M. A., & López, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista de Investigación en Educación*, 6,113-122.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blández, J., Fernández-García, E., & Sierra, M. A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2,1-21.
- Caballero, A. (2004). Cómo enfocar la educación emocional dentro del aula desde la perspectiva de género. En *Actas de la conferencia internacional Orientación, Inclusión social y desarrollo de la carrera* (pp. 546-550). La Coruña: Universidad de La Coruña-AEOP.
- De Andrés, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias Pedagógicas*, 10,107-123.
- Durán, 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.
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M. J., & Ortiz, M. J. (2003). Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 147-161.
<https://doi.org/10.1174/021037003321827759>
- 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.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 23(3), 85-108.
- Ferrer, L. (2013). Procedimiento de identificación de las emociones positivas adecuadas para revertir el estrés asociado a los tiros libres en balonmano. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(19), 19-38.
- García-Meseguer, A. (1984). *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Grossman, M., & Wood, W. (1993). Sex Differences in Intensity of Emotional Experience: A Social Role Interpretation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 1010-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.1010>
- Heinemann, K. (1999). *Sociología del asociacionismo voluntario. El ejemplo del club deportivo*. Valencia: Tirant lo Blanch_AEISAD.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games. "It's Fun and We Learn Things". *Simulation y Gaming*, 40(5), 626-644. <https://doi.org/10.1177/1046878109333793>
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar: Las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida*. Lleida: INEFC.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie & Praxéologie*, 16, 23-43.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en EF: El caso de la comunidad autónoma de Aragón en Educación Primaria. En F. Lagardera y P. Lavega, *La ciencia de la acción motriz*, (pp. 203-226). Lleida: Universidad de Lleida.
- Latinjak, A. T., López-Ros, V., & Font-Lladó, R. (2014). Las emociones en el deporte: Conceptos empleados en un modelo tridimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 267-274.
- Lavega, Aràujo, P., & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 22, 5-15.
- Lavega, P. (2010). Praxiología motriz y Educación Física. *Acción motriz*, 4, 3-4.
- Lavega, P., Aràujo, O., & Jaqueira, A. R. (2013). Enseñar competencias motrices y emocionales en estudiantes universitarios. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 8(22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE*, 31(1), 151-166. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Lavega, P., & Navarro, V. (2015). La motricidad en los juegos de Rodrigo Caro: Días geniales o lúdicos (1626). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 489-505.
- López Fernández-Cao, M. A. (2008). Cognición y emoción: El derecho a la experiencia a través del arte. *Pulso*, 31, 221-232.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14(3), 407-425. <https://doi.org/10.1177/1356336X08095673>
- Mateu, M., & Coelho, M. A. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, 11(1), 129-142.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

- Otero, C., Martín, E., León, B., & Vicente, F. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Enseñanza Secundaria. Diferencias de género. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 17(1,2), 275-284.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez C., & Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (REME)*, 9, 23-24.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pena, M., & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre IE en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 400-420.
- Rodríguez-Mena, J. A. (2003). Una mirada desde la perspectiva de género de nuestros/as universitarios/as. *Investigación en la Escuela*, 50, 47-55.
- Romero-Martín, C. (2001). Cuerpo y creatividad. Reflexiones sobre la creatividad en educación física. *Tándem*, 3, 25-38.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., & March, J. (2014). Un viaje de exploración interior: Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32, 105-126.
- Rovira, G., López-Ros, V., Lavega, P., & Mateu, M. (2014). Las emociones en las prácticas motrices de atención plena. *REOP*, 25(2), 111-126.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13523>
- 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.
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>
- 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.
- Simon, R. W., & Nath, L. E. (2004). Gender and emotion in the United States: do men and women differ in self-reports of feelings and expressive behavior? *The American Journal of Sociology*, 109(5), 1137-1177.
<https://doi.org/10.1086/382111>
- Torrents, C., & Castañer, M. (2009). Las consignas en la Expresión Corporal: una puerta abierta para la creatividad y la creación coreográfica. *Tándem*, 30, 111-121.
- Torrents, C., & Mateu, M. (2015). Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.
- Vecina Jiménez, M. L. (2006). Emociones positivas. *Papeles del Psicólogo*, 1(27), 9-17. Recuperado de
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1280.pdf>
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 3-8.

Yuste, J. L., Alonso J. I., Gea, G. M., & Ureña, N. (2014). El dilema de lo orgánico y lo social en las emociones deportivas. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 91-104.

Zagalaz, M. L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.

Número de citas totales/Total references: 50 (100%)

Número de citas propias de la revista/Journal's own references: 2 (4%)