

Zamorano García, M.; Gil-Madrona, P.; Prieto-Ayuso, A. y Zamorano García, D. (2018). Emociones generadas por distintos tipos de juegos en clase de educación física / Generated Emotions by Various Types of Games in Physical Education. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 18 (69) pp. 1-26
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista69/artemociones869.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista69/artemociones869.htm)
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2018.69.001>

ORIGINAL

EMOCIONES GENERADAS POR DISTINTOS TIPOS DE JUEGOS EN CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA

GENERATED EMOTIONS BY VARIOUS TYPES OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION

Zamorano-García, M.; Gil-Madrona, P.; Prieto-Ayuso, A.; Zamorano-García, D.

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Artística y Expresión Corporal. Universidad de Castilla-La Mancha (España) marilinzeta@hotmail.com, Pedro.Gil@uclm.es, Alejandro.Prieto@uclm.es, david.Zamorano@uclm.es

Código UNESCO / UNESCO code: 5899 Otras especialidades pedagógicas (Educación Física y Deporte) / Other specialties pedagogical (physical education and sport)

Clasificación del Consejo de Europa / Council of Europe Classification: 4 Educación Física y deporte comparado / Physical education and sport compared; 5 Didáctica y metodología / Didactics and methodology

Recibido 17 de agosto de 2015 **Received** August 17, 2015

Aceptado 7 de enero de 2016 **Accepted** January 7, 2016

RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido ahondar en el conocimiento de las emociones generadas a través de la práctica de diversos tipos de juegos, mediante la puesta en práctica de una propuesta diseñada a tal efecto. Más concretamente se ha tratado de conocer en qué medida, los juegos cooperativos y de oposición permiten el desarrollo emocional del alumnado en comparación con los juegos populares cooperativos y de oposición. Los participantes han sido un total de 50 alumnos y alumnas de sexto curso de Educación Primaria. El instrumento empleado ha sido el cuestionario sobre las percepciones socio-emocionales de Gil-Madrona y Martínez (2016). Los resultados indican una gran similitud entre la utilización de los juegos cooperativos y juegos populares cooperativos. No obstante, los juegos populares de oposición producen mayores emociones positivas en el alumnado respecto a los juegos de oposición. El porcentaje de alumnado que se decanta por las emociones plancenteras es

manifiestamente superior al de aquellos que se decantan por las displacenteras. Finalmente, se concluye que la propuesta utilizada es eficaz para producir emociones en los cuatro dominios de acción motriz objeto de estudio.

PALABRAS CLAVE: Afectividad, educación ciudadana, juego educativo, método de enseñanza

ABSTRACT

The aim of this research has been to know which are the generated emotions through the practice of diverse kinds of games, through a proposal. Specifically, it is have been tried to know how cooperative and opposition games allow for the emotional development of the students with respect to traditional cooperative games and traditional opposition games. A total of 50 children of 6th grade took part in this work. The instrument used was the Gil-Madrona and Martinez's questionnaire (2016) about socio-emotional perceptions. The results indicate a similarity between using cooperative and traditional cooperative games. However, traditional opposition games produce greater positive emotions in students with respect to opposition games. Finally, it is concluded that the approach used is effective to produce emotions in the four motor domains studied.

KEY WORDS: emotions, civic education, educational games, teaching methods

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje emocional se considera vital actualmente en la sociedad (Bisquerra, 2003). Conocerse a sí mismo, ser conscientes de las propias emociones y causas de nuestros comportamientos así como de los de aquellos que nos rodean son temas cada vez más actuales. Por esto, en una educación basada en un enfoque competencial, es obvia la importancia de la inclusión de la competencia emocional, enfocada hacia el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (figura 1).



Figura 1. Competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007)

Ha quedado demostrado cómo los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado controla adecuadamente sus emociones (Bisquerra & Pérez, 2007), es decir, cuando el implicado sabe manejar de manera adecuada y en diferentes contextos de la vida las emociones, no solo en relación con uno mismo, sino también con los demás (Bisquerra, 2003; Saarni, 2000).

Si nos trasladamos al ámbito legislativo en materia de educación, el Decreto 54/2014 por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, asimila lo establecido tanto por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Educación (L.O.M.C.E.) como por el Real Decreto 126/2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, encontrando diversidad de referencias en relación a nuestro objeto de estudio.

En este sentido, podemos destacar dentro del D. 54/2014 el Artículo dos, incluido en los Principios Generales, donde afirma que se debe garantizar la formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado (p. 18498). Así también, en la introducción, el mismo documento establece que nuestro alumnado tendrá en los aspectos perceptivos, *emocionales* y de toma de decisiones motrices, una *guía* que le permita la adaptación del movimiento a las diferentes complejidades de los contextos físicos, deportivos y expresivos (p. 18812). En cuanto a los contenidos del área en relación con la conciencia emocional, se encuentran referencias vinculadas a las manifestaciones expresivas asociadas al movimiento, la relajación, exteriorización de emociones, ideas y sentimientos, interpretación de lo expresado por otros.

Si nos centramos en estudios previos realizados en relación con la Educación Física, se pueden encontrar diversidad de aportaciones que se refieren a la parte física y emocional del ser humano como un todo indivisible (Damasio, 1994; Denzin, 1984; Dewey, 1938; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Lagardera, 2007; Lapierre & Aoucouturier, 1985; Parlebas, 2001; Pena & Repetto, 2008; Reich, 1978; Ruano, 2004; Tolle, 2004). Son diversidad de autores los que manifiestan la influencia de la expresión corporal en relación con

la vivencia emocional (Glaría, 2002; Laban, 1993; Larraz, 2003; Montávez, 2003; Motos, 2003; Ortiz, 2002; Sierra, 2000; Villada, 2002; Vishnivetz, 2003).

Espada y Calero (2012) afirman que la asignatura de Educación Física tiene una implicación muy directa con los elementos que componen la inteligencia emocional, ya que la empatía, el control de las emociones, la automotivación y las habilidades sociales son elementos que necesariamente van a existir dentro de la práctica deportiva, ya sea a nivel competitivo o a nivel educativo.

En este sentido, Durán, Lavega, Salas, Tamarit & Invernó, 2015; Ferrer, 2013; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015; Yuste, Alonso, Gea & Ureña, 2014 vinculan el área de Educación Física al creciente interés por el trabajo desde un punto de vista emocional, siendo Romero-Martín, Gelpi, Mateu y Lavega (2017) quienes hacen mención a la Educación Física como una materia en la cual, dada su idiosincrasia, el alumnado tiene la oportunidad de manifestar intensamente un abanico emocional rico y variado.

Ruiz, Lorenzo y García (2013) indican que los programas de Educación Física pueden contribuir de una forma firme al desarrollo de la inteligencia social y ciudadana del alumnado, si bien hay que considerar que dicho desarrollo no sobreviene simplemente por una cuestión de mera participación, sino más bien como resultado de los programas diseñados de forma deliberada para alcanzar resultados positivos en relación con la citada inteligencia.

González, Contreras y Gil-Madróna (2013) establecen que en las clases de Educación Física, dirigidas a la etapa de Educación Primaria, las medias obtenidas en las diferentes categorías establecidas para conocer la competencia emocional interpersonal, indican en general, que los alumnos se perciben con una buena competencia en las categorías estudiadas.

Lavega, Filella, Agulló, Soldevilla y March (2011) establecen que el uso de juegos deportivos en Educación Física se erige como una excelente forma de fomentar experiencias óptimas de convivencia escolar entre el alumnado, pudiendo llegar a promover conductas prosociales.

Tomando en consideración otros estudios (Gelpi, Romero-Martín, Mateu, Rovira & Lavega, 2014; Lagardera & Lavega, 2011; Lavega, Aràujo & Jaqueira, 2013; Lavega, March & Filella, 2013; Rovira, López-Ros, Lagardera, Lavega & March, 2014; Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu & Rovira, 2014; Torrents & Mateu, 2015), puede hacerse referencia al hecho de que el comportamiento emocional desarrollado en Educación Física tiene relación directa con la lógica interna de la práctica motriz que se lleva a cabo.

En el caso de la utilización del juego cooperativo, se constata que éste favorece el desarrollo de competencias sociales que favorecen la convivencia escolar, y que colaboran en la prevención de conflictos escolares (Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia & Justicia-Arráez, 2011; García-Raga &

López-Martín, 2011; Green & Rechis, 2006; León, Gozalo & Polo, 2012). Todo ello, refrenda lo establecido por Sáez de Ocáriz, Lavega, Mateu y Rovira (2014) cuando indican que la Educación Física a través de las situaciones motrices, activa de forma importante las relaciones motrices entre participantes, algo que tiene una repercusión directa en la adquisición de competencias sociales vinculadas a mejoras en la convivencia. O las afirmaciones de Lavega et al. (2011) quienes se refieren a las situaciones motrices como favorecedoras de la vivencia de emociones. Todos estos trabajos evidencian el gran potencial de la Educación Física en relación con la educación de las emociones.

No obstante, el objeto de estudio de esta investigación se ha centrado en las emociones generadas en juegos y juegos populares de cooperación y oposición, lo que nos hace centrar la atención en la lógica interna de los juegos. En este sentido, Parlebás (2001) elabora una clasificación sistémica de juegos y deportes, distinguiendo cuatro familias que denomina dominios de acción motriz y que define como campo en el cual todas las prácticas corporales que lo integran son consideradas homogéneas bajo la mirada de criterios precisos de acción motriz; de manera que las situaciones motrices que se engloban dentro de un mismo dominio de acción motriz, responden a características comunes de lógica interna. Estos son:

- Juegos psicomotores sin presencia de interacción motriz entre los jugadores.
- Juegos cooperativos que presentan interacciones de ayuda mutua entre los participantes.
- Juegos de oposición en los que los participantes establecen interacciones motrices adversas con los demás actores.
- Juegos de cooperación-oposición en los que existe presencia de compañeros y también de adversarios.

De acuerdo a los citados dominios, se han realizado diversidad de estudios encaminados al análisis de las emociones que se generan fruto de su puesta en práctica con el alumnado. Jaqueira, Lavega, Lagardera, Araújo y Rodrigues (2014) destacan los juegos cooperativos en torno a la educación de la convivencia pacífica y el desencadenamiento de emociones positivas intensas (Lagardera & Lavega 2011; Lavega, Filella, Agullo, Soldevila & March, 2011). La lógica interna de estos juegos exige que todos los participantes cooperen para alcanzar un objetivo común, y desarrollen valores prosociales como la solidaridad, el respeto a los demás, la confianza y la actitud empática (Lagardera & Lavega, 2003). Los mismos autores determinan que cuando el profesorado de Educación Física utiliza los juegos cooperativos puede orientar las relaciones interpersonales hacia un camino u otro. En este sentido existen trabajos que aseguran que los comportamientos personales y las reacciones a las emociones son diferentes en función de que las prácticas propuestas sean competitivas o

no (Alonso, Gea & Yuste, 2013, Alonso, Lavega, y Gea, 2013; Gázquez, Pérez, Molero & Parra, 2013; Lavega, Filella, Lagardera, Mateu & Ochoa, 2013).

En relación con la posibilidad de jugar solo o con otros, Alonso, López de Sosoaga y Segado (2011), Broetto y Costa (2005), Lavega, Filella, Agulló, Soldevila y March (2011), Lavega, March y Filellas (2013) destacan que los participantes en juegos deportivos tienen una percepción más positiva en relación con el hecho de jugar con otros (situaciones sociomotrices) en lugar de jugar solos (situaciones psicomotrices).

En este estudio hemos partido de la utilización de situaciones sociomotrices enmarcadas en los dominios de acción motriz de juegos cooperativos y juegos de oposición de Parlebás. Además, se introduce otra variable interesante y que es objeto relevante del presente trabajo, como es el carácter popular de los juegos, entendiendo juego popular como el juego que tiene su origen el folclore y la cultura popular, que se caracteriza por presentar reglas sencillas y que permite preservar la cultura de una comunidad. De esta forma podremos apreciar la existencia o no de diferencias entre las emociones que generan las tareas enmarcadas en los diferentes dominios de acción motriz citados en función de su carácter popular o no.

Así, en virtud de lo expuesto hasta el momento, y con la intención de profundizar en el desarrollo emocional desde el área de Educación Física, el presente estudio trata de conocer la eficacia de los juegos populares cooperativos y de oposición respecto a los juegos cooperativos y de oposición en las clases de Educación Física en el desarrollo emocional de los alumnos de 6º curso de Primaria, y ver cómo contribuyen los juegos cooperativos y de oposición al desarrollo emocional del alumnado tomando como variable el carácter popular de los juegos.

MATERIAL Y MÉTODOS

Participantes

La muestra empleada está formada por un total de 50 estudiantes que cursan estudios de 6º de Educación Primaria, concretamente, 31 niños (62%) y 19 (38%) niñas de entre 11 y 13 años de edad de un colegio público de Educación Infantil y Primaria situado en la provincia de Albacete.

Instrumentos y procedimiento

Se empleó el cuestionario sobre las percepciones socio-emocionales experimentadas durante las clases de Educación Física de Gil-Madróna y Martínez (2016) que hace mención a una serie de emociones agrupadas en placenteras o positivas (16 adjetivos) y displacenteras o negativas (14 adjetivos), solicitando a los participantes su grado de acuerdo a través de una escala Likert

siendo, 1-Nada de acuerdo, 2-Poco de acuerdo, 3-De acuerdo, 4-Muy de acuerdo (tabla 1).

	1	2	3	4
1. Satisfacción				
2. Complacido				
3. Alegría				
4. Felicidad				
5. Cariño				
6. Entusiasmo				
7. Confianza				
8. Orgullo				
9. A gusto				
10. Tranquilidad				
11. Despreocupación				
12. Contento				
13. Eficacia				
14. Placidez				
15. Motivado				
16. Relajado				
17. Infelicidad				
18. Disgustado				
19. Miedo				
20. Impotencia				
21. Indignación				
22. Ansiedad				
23. Inseguridad				
24. Confusión				
25. Desánimo				
26. Aburrido				
27. Desinteresado				
28. Asustado				
29. Preocupado				
30. Desinteresado, desmotivado				

Tabla 1. Cuestionario sobre las percepciones socio-emocionales experimentadas durante las clases de Educación Física (Gil-Madrona & Martínez, 2016)

Los análisis de fiabilidad mediante Alfa de Cronbach revelaron una elevada consistencia interna: cuestionario de emociones positivas alumnos EMOC_POS alumnos ($\alpha=0.937$), cuestionario de emociones negativas de alumnos EMOC_NEG alumnos ($\alpha=0.921$).

En primer lugar se estableció contacto con el maestro de Educación Física que imparte clase a ambos grupos de sexto curso, informándole de las intenciones y el objeto del trabajo a realizar. Tras contar con su aprobación, se solicitó una reunión con el equipo directivo, explicándoles igualmente las intenciones que se persiguen con el desarrollo del trabajo. Por último, se puso en conocimiento al Consejo Escolar, quien igualmente dio su aprobación.

Posteriormente, se solicitó colaboración a los tutores, ya que en dos de las sesiones de cada grupo se hizo necesario parte del tiempo correspondiente a otras áreas para la aplicación del cuestionario, no haciéndose necesario en el resto puesto que de las tres clases semanales de 45 minutos que establece la actual normativa, dos de ellas son consecutivas, ofreciendo por tanto, un tiempo total de 90 minutos.

En cuanto a las tareas motrices, se llevaron a cabo cuatro sesiones de Educación Física de 45 minutos de duración. Cada sesión estuvo vinculada a un dominio de acción motriz así como a la presencia o ausencia del carácter popular de las tareas motrices, obteniendo sesiones organizadas en base a los siguientes criterios: (1) juegos cooperativos, (2) juegos de oposición, (3) juegos populares cooperativos, (4) juegos populares de oposición.

Implementación de las sesiones

Sesión 1	Juegos cooperativos
ANIMACIÓN	
1. La espiral	<p>Se divide la clase en dos grupos. Los componentes de cada grupo se dan la mano y forman una “cadena”. Desde un extremo, el alumno que allí se encuentre, empieza a girar sobre sí mismo, “enrollando” al grupo y generando una espiral de alumnos. Deben enrollarse y desenrollarse sin caerse.</p> <p>Variante: introducimos competición. ¿Qué equipo logra hacerlo antes correctamente y sin caerse?</p> <p>Variante: lo hacemos todos juntos.</p>
PARTE PRINCIPAL	
2. Cruzar el lago	<p>Se forman grupos de 5 alumnos. Se les cuenta que están delante de un lago lleno de pirañas, cocodrilos y miles de bichos que se los comerán si pisan el suelo. Deben cruzar el lago de una orilla a otra con la única ayuda de 5 piedras (ladrillos de psicomotricidad) que pueden pisar y mover pero no desplazarse dentro de ellas. En el momento en que</p>

	<p>una persona toca con los dos pies en el lago todo el grupo debe comenzar en la primera orilla.</p>
3. ¡No te caigas!	<p>¿Qué equilibrios podemos elaborar de forma que uno de los miembros del grupo no esté en contacto con el suelo ni con ningún objeto? Podemos realizar también los equilibrios que han ideado los compañeros.</p>
4. Bancooperación	<p>Se coloca una fila de bancos suecos, y alrededor colchonetas de protección. A partir de ahí se realizan las siguientes propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Toda la clase se sube en ellos. Los miembros del grupo coordinan sus acciones para que el mayor número posible de personas se mantenga sobre el menor número de bancos suecos.- Los niños forman sendas filas en los extremos. Un niño de cada fila avanza por los bancos hacia el extremo contrario y coopera con el compañero para que ninguno de los dos caiga al suelo cuando se encuentren.- Los alumnos se suben sobre un banco sueco. Determinan un criterio para establecer un orden (estatura, mes de nacimiento...) Cooperan para que, sin que nadie caiga del banco los componentes del grupo acaben ordenados.
5. Con zancos y a lo loco	<p>Se reparte un par de zancos para cada alumno y se proponen las siguientes tareas:</p> <ul style="list-style-type: none">- Avanzan por la pista y sin tocar el suelo con los pies, tratan de intercambiar los zancos con otro compañero.- Por parejas, eligen un ritmo que tratan de reproducir con los zancos.- En gran grupo, tratan de evitar que uno o varios globos caigan al suelo.
VUELTA A LA CALMA	
6. La torre	<p>Se forman grupos de 5. Se reparten ladrillos de psicomotricidad. Cada grupo debe intentar formar una torre de ladrillos lo más alta posible sin que caiga.</p>

Variante: toda la clase ayuda para construir la torre más alta posible, sin que se caiga.

Tabla 2. Sesión 1: juegos cooperativos

Sesión 2		Juegos populares cooperativos	
ANIMACIÓN			
1. El marro		Un alumno comienza pillando. Todo aquel que es pillado da la mano a quien le pilla, de forma que cada vez hay mayor número de individuos, que van formando una cadena, y tratan de pillar al resto, eso sí, sin romper la cadena formada. Gana quien queda último sin ser pillado.	
		Variante: las cadenas son solo de dos componentes, de manera que se incorpora a la misma un segundo individuo, un tercero y un hasta un cuarto, momento en que se forman dos cadenas de dos componentes.	
PARTE PRINCIPAL			
2. Al pelotón		En grupos de 5 personas. Dos hacen las labores de torneros y se dedican a “dar” con la comba. El resto deben ir entrando de uno en uno y saliendo igualmente, al ritmo que marca la correspondiente canción (Que entre el pelotón número uno, que entre el pelotón número dos..., que salga el pelotón número uno...). Los que van saliendo van cambiando el lugar al tornero procurando que la comba siga en movimiento y que el juego siga su desarrollo.	
		Mantenemos los grupos de 5. Cada uno tiene una colchoneta y se encuentran en un extremo del gimnasio. A la señal deberán levantar todos a la vez la colchoneta, meterse debajo, como si fueran la tortuga y la colchoneta el caparazón, y hacer el recorrido de ida y vuelta establecido. Es fundamental que todo el mundo se encuentre debajo de la colchoneta y participe en su transporte, así como que todos lleguen al mismo tiempo al destino.	
4. El pañuelo		Se forman dos equipos de 12 alumnos que se sitúan frente a frente aproximadamente a 10 metros. Los componentes de cada equipo, forman grupos de 3 personas, numerándose cada grupo del 1 al 4. En el medio “la madre” se encuentra sosteniendo un pañuelo. La madre dirá uno de los números, momento en el cual, los grupos de ambos equipos que tienen esos números, deben correr de la mano hasta llegar al pañuelo. El objetivo es coger el pañuelo y llevarlo hasta el lugar de partida sin ser pillado por el grupo del equipo contrario, o bien pillar al grupo del equipo contrario, si son ellos quienes se llevan antes el pañuelo. Para conseguir el	

	<p>punto hay que realizar la tarea sin que los componentes se suelten.</p> <p>Variantes: pueden hacerse diversas rondas variando el número de componentes de cada grupo dentro de los equipos (2, 3, 4, 6, 12), así como el agarre que une a un compañero con otro (manos, brazos, hombros).</p>
5. Sogatira	<p>Se forman grupos de 6 alumnos. Juegan grupos 2 a 2. Cada 2 grupos cuentan con una soga, situándose, cada uno de esos grupos, en un extremo de la misma, frente a frente. Así, todos los jugadores de cada grupo agarran la soga. A la señal todos los componentes del mismo grupo deben tirar de la soga en la misma dirección para intentar arrastrar al grupo contrario. Cuando el primer componente de un grupo llega a la línea previamente establecida, termina el juego, ganando el otro grupo.</p>
VUELTA A LA CALMA	
6. El manteo	<p>Se trata de una modificación de la antigua tradición de mantear a alguien en relación con una celebración. En este caso, hacemos grupos de 12 alumnos. Cada grupo dispone de un paracaídas y una pelota. La pelota se deja en el medio del paracaídas. El objetivo es manejar el paracaídas entre todos para lanzar la pelota hacia arriba y volver a recibirla sin que se salga del mismo.</p> <p>Variantes: se puede utilizar una pelota pequeña, de tenis o similar, y establecer como objetivo cooperar para introducirla por el agujero que se encuentra en el centro del paracaídas.</p>

Tabla 3. Sesión 2: juegos populares cooperativos

Sesión 3	Juegos de oposición
ANIMACIÓN	
1. El encuentro	<p>Se elige a dos alumnos y cada uno se pone en un extremo del espacio de juego. A la señal, deberán intentar encontrarse lo más rápido posible. El resto se encuentra entre ambos jugadores, oponiéndose al encuentro, algo que harán tratando de cortar la trayectoria del desplazamiento de ambos, interponiéndose entre ellos, pero siempre evitando el choque.</p> <p>Variantes: los alumnos que se deben encontrar irán variando.</p>
PARTE PRINCIPAL	

2. Lucha suiza	<p>En parejas. Los alumnos se agarran de una sola mano y deben intentar tomar la espalda del compañero. Quien lo haga antes gana. Por supuesto, hay que evitar que el contrario lo consiga antes que nosotros.</p>
	<p>Variantes: se forman diferentes parejas.</p>
3. Los 10 pases	<p>Se forman equipos de 6 componentes. Juega un equipo contra otro. El objetivo es pasar el balón entre los componentes del equipo. Al llegar a 10 pases se consigue un punto, sacando el equipo contrario. El equipo que no tiene balón debe oponerse al que tiene la posesión para recuperarlo y poder tomar la iniciativa y conseguir tanto.</p>
4. Fútbol sin balón	<p>Se forman 2 equipos. Uno ataca y el otro defiende. El equipo atacante selecciona a un jugador que será el balón y se lo comunica al maestro. Quien es el balón es desconocido para el equipo contrario. El objetivo es que el balón llegue a la línea de gol del equipo contrario lo antes posible. Cuando esto ocurre se para el cronómetro y se cambian los papeles con la intención de apreciar cual es el equipo que menos tarda. Para evitar que el balón llegue a la línea de gol, el equipo contrario debe agarrar, empujar, de una forma segura a los componentes del equipo atacante.</p>
5. Barrer la casa	<p>Se forman dos equipos. Cada uno ocupa la mitad del terreno de juego. En cada mitad de campo se dejan balones, indiacas y discos voladores. A la señal, los jugadores de cada equipo deben coger el material, siempre de uno en uno y enviarlo al campo contrario, lanzando (balón y disco volador) o golpeando (indiacas). A la señal deben dejar de lanzar. Quien tenga menos objetos en su campo gana un punto.</p>
VUELTA A LA CALMA	
6. El pistolero	<p>Todos en corro. En el centro se encuentra el scheriff, quien señala y nombra a un alumno. Éste, debe agacharse, y cuando lo hace, los que quedan a ambos lados del agachado deben “disparar”. Quien lo hace antes sigue jugando, el otro, se sienta en el corro. Gana quien queda último.</p>

Tabla 4. Sesión 3: juegos de oposición

Sesión 4		Juegos populares de oposición
ANIMACIÓN		
1. El pillao	<p>En este caso, hay un grupo de ogros, otro de hadas y otro de niños. Los ogros tratan de pillar a los niños, dejándolos petrificados. Las hadas pueden tocar a los niños para liberarlos, tratando de contrarrestar el “trabajo” realizado por los ogros.</p> <p>Variantes: cambio de roles entre los participantes.</p>	
PARTE PRINCIPAL		
2. La caza del tesoro	<p>Se forman 2 equipos. Cada uno se encuentra en la mitad del terreno de juego, contando al final con su propio tesoro formado por diversos objetos como indiacas, pelotas y saquitos de arena. A la señal, ambos equipos deben cruzar al otro campo intentando robar los objetos que son el tesoro del contrario y llevarlos junto a su propio tesoro. Si al pasar al campo contrario se es tocado, hay que volver al propio y volver a intentarlo. Gana quien consiga todo el tesoro contrario o quien tenga un tesoro mayor cuando finalice el tiempo de juego.</p>	
3. La manta	<p>Se forman equipos de 6. Un equipo juega contra otro, de manera que hay 2 partidos simultáneos. Se divide el terreno de juego en dos mitades colocando una red, ocupando cada equipo su propio campo. Cada equipo tiene una manta, sábana o paracaídas y un balón de voleibol. El objetivo es lanzar el balón al campo contrario con la intención de que éste caiga al suelo y conseguir un punto. El equipo que recibe el balón debe evitar que caiga, recepcionando con su manta, e intentar conseguir el punto en el campo contrario igualmente.</p>	
4. Duelo entre caballeros	<p>Por parejas. Se pinta un círculo de tiza en el suelo en el que se introducen ambos participantes, quienes a la vez, con una mano, agarran una pica de madera. A la señal, deben intentar desplazar al contrincante fuera del círculo sin soltar la pica. Quien lo consigue gana.</p> <p>Variantes: cambio de parejas.</p>	
5. Lucha turca	<p>Por parejas. Se comienza de rodillas para evitar caídas desde arriba. Los enfrentamientos no superan el minuto. Los participantes intentan inmovilizar los miembros del contrario y hacerle tocar el suelo encontrando las siguientes puntuaciones:</p> <p>3 puntos si toca con los glúteos.</p> <p>5 puntos si toca decúbito lateral.</p>	

7 puntos por contacto con el hombro.

10 puntos por contacto con ambos hombros.

VUELTA A LA CALMA

6. La pelota perseguidora

Los alumnos se sientan en corro. Se entregan 2 pelotas de distinto color y situadas con la máxima separación entre una y otra. A la señal ambas pelotas deben ir siendo pasadas en la misma dirección con la intención de que en algún momento una pueda alcanzar a la otra.

Tabla 5. Sesión 4: juegos populares de oposición

Tratamiento de los datos

El análisis estadístico se ha realizado a través de la herramienta Excel de Microsoft Office 2010. Las pruebas estadísticas empleadas han sido frecuencias y porcentajes.

RESULTADOS

En primer lugar, conviene aclarar que cuando se hable de resultados positivos para las emociones placenteras, se hará referencia a los ámbitos tres y cuatro de la escala de Likert, mientras que por el contrario, cuando se haga referencia a los resultados negativos, nos referiremos a los ámbitos uno y dos. En cambio, al hablar de las emociones displacenteras, tomaremos como positivo los ámbitos uno y dos de la escala de Likert, mientras que los ámbitos tres y cuatro se asocian de manera negativa.

Juegos cooperativos

Las emociones placenteras muestran una intensidad positiva muy alta que llega casi al 76,4%, concordando con la incidencia negativa algo superior al 23,6%. Además, analizando las emociones displacenteras, se observa una incidencia positiva por omisión muy alta, más aún que la incidencia positiva de las emociones placenteras, que llega a superar el 89,1%, encontrando en consonancia una incidencia negativa cercana al 10,9% únicamente.

En cuanto a las emociones positivas más destacables y aun dándose una incidencia alta de la totalidad de las mismas, podemos destacar la emoción de contento con un 92%, a la que siguen de muy cerca con un 90%, alegría, felicidad y entusiasmo. Las emociones placenteras, que se perciben con menor intensidad positiva son, el cariño con un 50%, así como el orgullo con un 56% y la confianza con un 58%.

De acuerdo a las emociones negativas, aquellas que se perciben con menor intensidad, y por tanto son valoradas de forma positiva son la ansiedad con una

intensidad del 0%, seguida de asustado con un 2%, miedo con un 4%, indignación, inseguridad, y confusión con un 6% y preocupado que se queda en el 8%. Las que presentan una mayor intensidad son aburrido con un 26%, desánimo, impotencia y desinterés con un 20%.

En el gráfico 1 pueden apreciarse todas las categorías y su porcentaje.

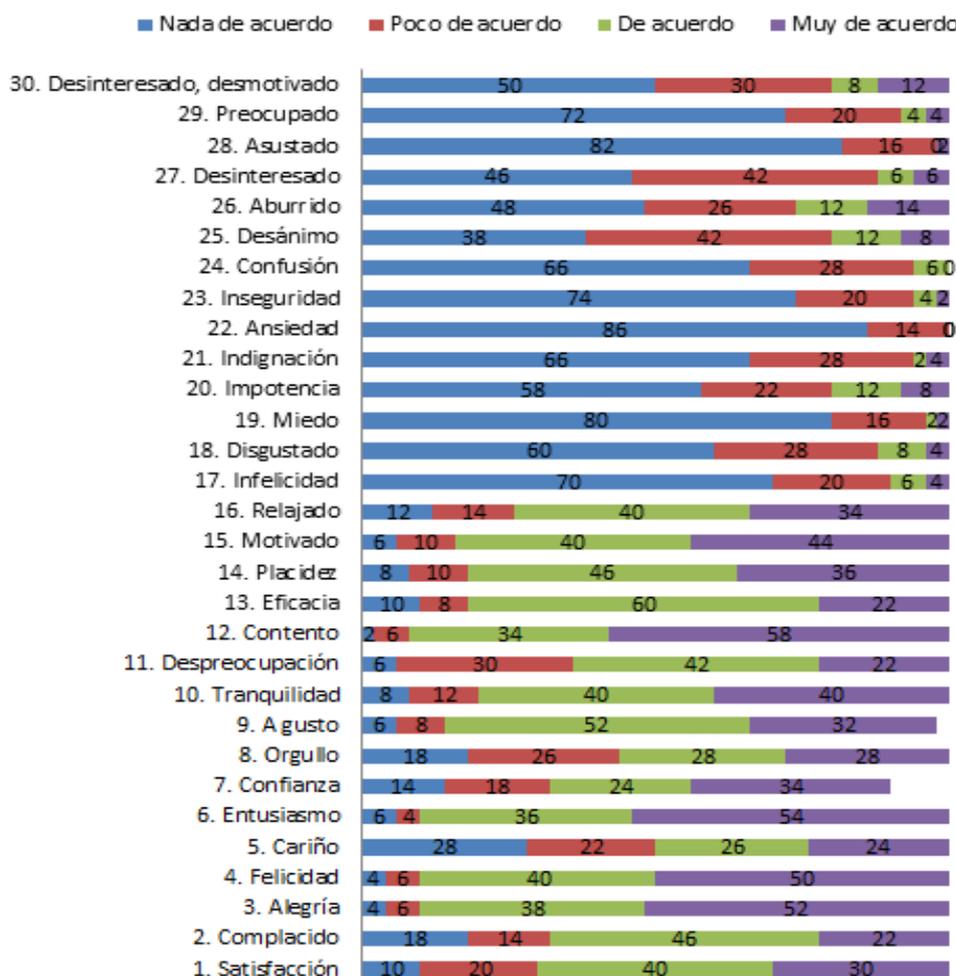


Gráfico 1. Porcentaje de las emociones en los juegos cooperativos

Juegos populares cooperativos

La intensidad de las emociones positivas se acerca al 77,6%, con una incidencia negativa de algo más del 22,4%. Las emociones displacenteras valoradas de forma positiva por su ausencia, alcanzan una impresionante intensidad de algo más del 92,5%, que deja a la incidencia negativa en tan solo algo más del 7%.

En este caso, las emociones positivas más intensas son alegría, motivación y entusiasmo, con intensidades del 98%, 94% y 90% respectivamente, seguidas

de felicidad y a gusto con un 86% encontrando que aquellas que se dan con menor intensidad son el cariño con un 46%, confianza con un 60% y orgullo y relajado con un 68%.

De acuerdo a las emociones negativas, se ha podido apreciar una menor intensidad en inseguridad con un 0%, seguido de miedo, indignación y asustado con un 2%. La mayor intensidad se ha encontrado en relación con desinteresado que muestra una intensidad del 18% e impotencia, desánimo y desmotivado con un 14%.

En el gráfico 2 pueden apreciarse todas las categorías y su porcentaje.

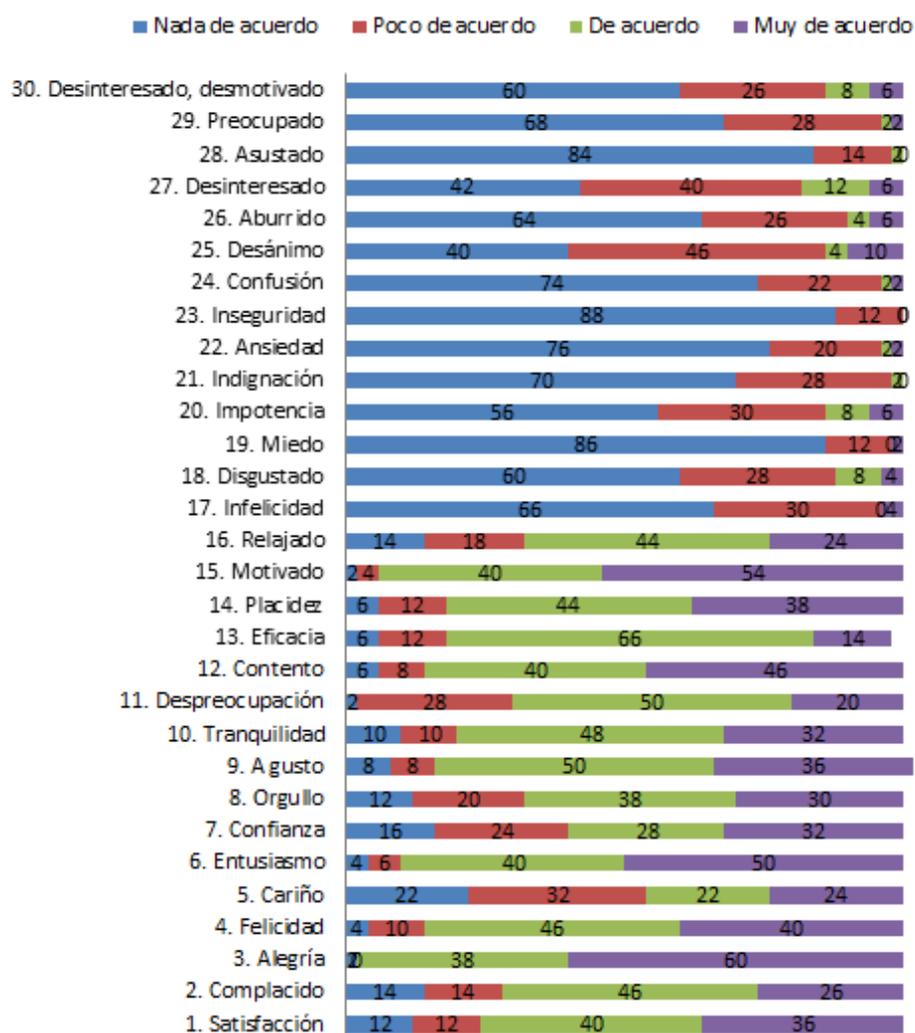


Gráfico 2. Porcentaje de las emociones en los juegos populares cooperativos

Juegos de oposición

Las emociones placenteras muestran una intensidad positiva muy alta que se acerca al 75,4%, mostrando por tanto una incidencia negativa de únicamente algo más del 24,6%. De acuerdo a la intensidad de las emociones

displacenteras, se aprecia una intensidad positiva (por omisión, al no darse dichas emociones) que se puede considerar como muy alta, ya que llega supera el 88,1%, encontrando una incidencia negativa que no llega al 12%.

Al hacer mención a las emociones positivas que se dan con mayor intensidad, hay que nombrar felicidad, entusiasmo y alegría con unos altísimos porcentajes de 96%, 94% y 90%. Les siguen contento y motivado con un 86%. En otro extremo las percibidas con menor intensidad son despreocupación, cariño y relajado con porcentajes del 50%, 54% y 58% respectivamente.

Refiriéndonos a las emociones negativas, las que se presentan con menor intensidad son infelicidad con tan solo un 2% de incidencia, miedo e inseguridad con un 6% y disgustado y preocupado con un 8%, encontrando la mayor intensidad en relación con la impotencia (26%), desinteresado con un 18% e indignación y desánimo con un 16%.

En el gráfico 3 pueden apreciarse todas las categorías y su correspondiente porcentaje.

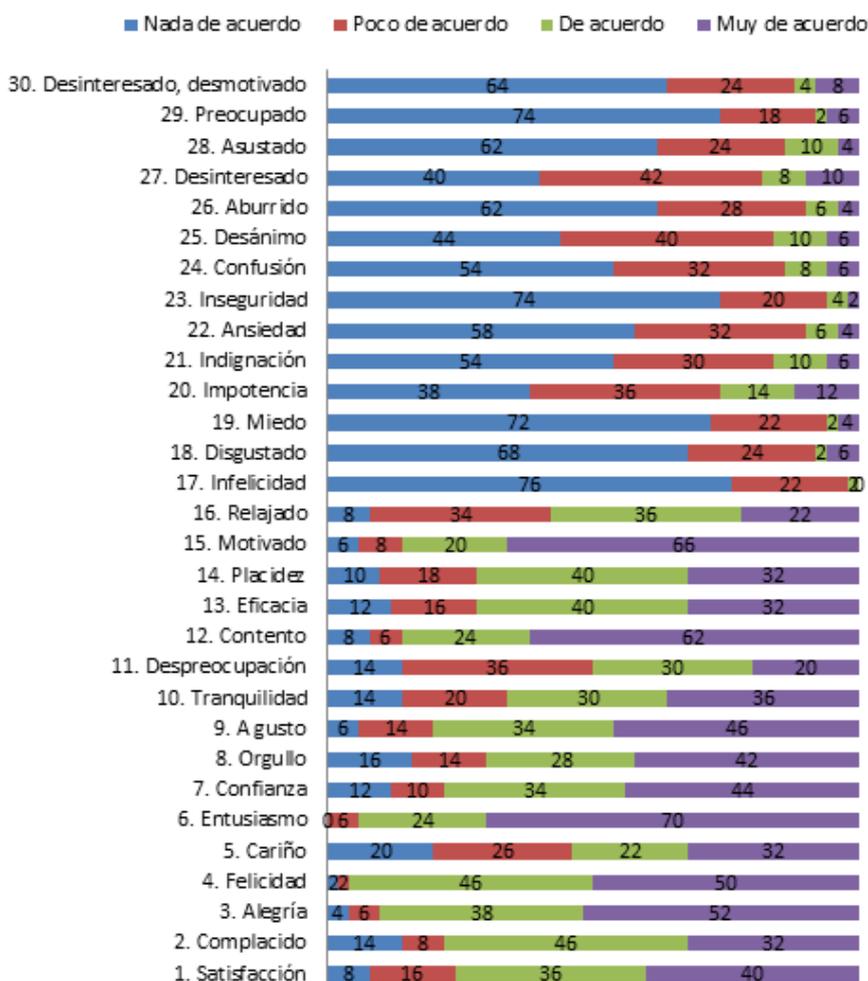


Gráfico 3. Porcentaje de las emociones en los juegos de oposición

Juegos populares de oposición

Existe una intensidad de emociones positivas algo superior al 78,1%, con una intensidad negativa cercana al 22%. Las emociones displacenteras presentan una incidencia positiva (valorada desde su no presencia) de algo más del 91,2% con una incidencia negativa de poco más del 8,5%.

Las emociones positivas que se dan con una intensidad mayor son, la motivación con un 94%, entusiasmo con un 92% y alegría y contento, ambas con un 90%. Con menor intensidad, encontramos en primer lugar y con gran diferencia sobre el resto, el cariño, con un 48%, tras esta se encuentran despreocupación con un 60% y relajado con un 68%.

De acuerdo a la intensidad con que se presentan las emociones negativas valorando su ausencia como positiva, cabe destacar el 2% de la categoría preocupado, el 4% de desmotivado y el 6% de disgustado, inseguridad y confusión. Con los porcentajes de mayor intensidad encontramos el 16% de impotencia y desánimo y el 12% de indignación.

En el gráfico 4 pueden apreciarse todas las categorías y el porcentaje de las mismas.

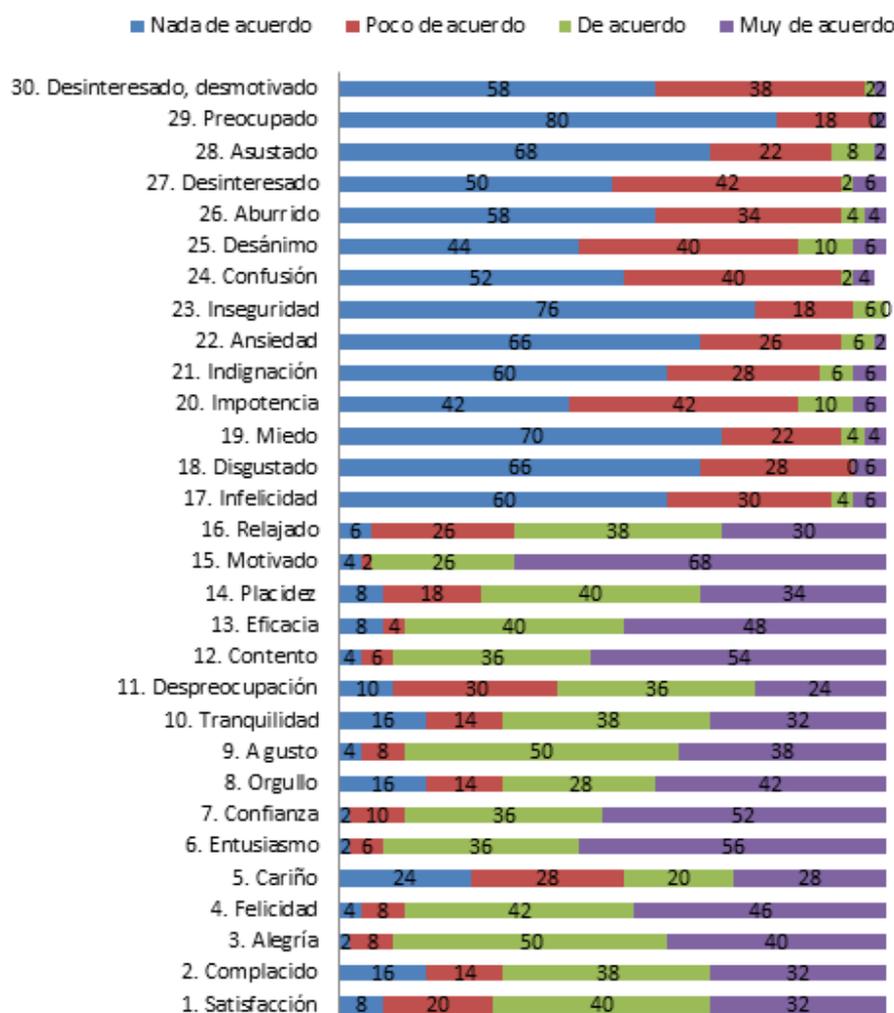


Gráfico 4. Porcentaje de las emociones en los juegos populares de oposición

Relación entre juegos cooperativos y juegos populares cooperativos

En relación con este dominio de acción motriz y el carácter popular o no de las propuestas, puede apreciarse como existe una mínima diferencia entre la intensidad positiva de las emociones placenteras que es algo superior al 1% a favor de los juegos cooperativos de carácter popular, algo que concuerda con la percepción negativa de las emociones placenteras, existiendo una mínima diferencia igualmente.

Al centrarnos en las emociones displacenteras, apreciamos que de forma positiva (menor intensidad de emociones displacenteras), se da una diferencia de algo más del 3% a favor de los juegos de carácter popular, en consonancia igualmente con la diferencia existente desde un punto de vista negativo (mayor intensidad de emociones displacenteras)

Atendiendo a las emociones placenteras que se dan con mayor intensidad encontramos en común la emoción de alegría, más intensa en la propuesta de carácter popular, destacando además en los juegos cooperativos las emociones contento, felicidad y entusiasmo, y en los juegos populares cooperativos, motivado y entusiasmo. Con menor intensidad encontramos que aparecen las mismas emociones como destacables; cariño, confianza y orgullo, con intensidades variables, que excepto en el cariño, son favorables al dominio de acción motriz de carácter popular.

Desde el punto de vista de las emociones displacenteras, y tratándolas de una forma positiva, es decir, desde la menor intensidad, y partiendo de aquellas comunes a ambas propuestas, asustado, miedo e indignación, incluyendo en relación con los juegos cooperativos la ansiedad con un buen dato de 0% de intensidad, así como la confusión y la preocupación. De acuerdo a los juegos populares cooperativos, habría que hablar del 0% de intensidad de inseguridad. Aquellas que se dan de forma más intensa y de forma común son el desánimo, la impotencia y el desinterés, un 6% más intensas las dos primeras y un 2% la última en relación a los juegos cooperativos. Además, en relación con los cooperativos, aparecen el aburrimiento con una intensidad del 26% y el desmotivado con un 14% en relación a la propuesta de carácter popular.

De forma general, se aprecia que las emociones tanto positivas como negativas destacables, coinciden en relación con ambos dominios de acción motriz, si bien con posiciones diferentes e intensidades que también varían, de forma general a favor de la propuesta de carácter popular.

Relación entre juegos de oposición y juegos populares de oposición

En relación con este dominio de acción motriz y el carácter popular o no de las propuestas, puede apreciarse como existe una diferencia entre la intensidad de las emociones placenteras que es de alrededor de un 2,7% a favor de los juegos de oposición de carácter popular, algo que por ende concuerda con la percepción negativa de las emociones placenteras, existiendo una pequeña diferencia en los mismos términos.

Al centrarnos en las emociones displacenteras, apreciamos que de forma positiva (menor intensidad de emociones displacenteras), se da una diferencia de algo más del 3% a favor de los juegos de carácter popular, en consonancia igualmente con la diferencia existente desde un punto de vista negativo (mayor intensidad de emociones displacenteras).

Atendiendo a las emociones placenteras que se dan con mayor intensidad encontramos en común entusiasmo, motivado, alegría y contento, ocupando diferentes posiciones en cuanto a intensidad, pudiendo incluir la felicidad que aparece como emoción más destacable únicamente en relación con los juegos de oposición. Con menor intensidad encontramos que aparecen emociones

como despreocupación, cariño y relajado que excepto en relación con el cariño, son menos intensas en los juegos de oposición.

Desde el punto de vista de las emociones displacenteras, y tratándolas de una forma positiva, es decir, desde la menor intensidad, y partiendo de aquellas comunes a ambas propuestas, cabe mencionar las emociones inseguridad, disgusto y preocupación que no presentan apenas diferencias, encontrando la máxima en relación con la preocupación (6%), incluyendo como destacables y en relación con los juegos de oposición, infelicidad y miedo. De acuerdo a los juegos populares de oposición, se incluye mención a confusión y desmotivado. Aquellas que se dan de forma más intensa y en común son impotencia, desánimo e indignación, percibidas de forma más intensa en los juegos de oposición con hasta un 10% de diferencia en el caso de la impotencia, un 4% respecto a la indignación y dándose la misma intensidad para el desánimo. Además, de acuerdo a los juegos de oposición, aparece el desinterés con un 18% de intensidad.

De forma general, se aprecia que las emociones tanto positivas como negativas destacables, coinciden en gran medida, aunque no de una forma total en relación con ambos dominios de acción motriz, si bien con posiciones diferentes e intensidades que también varían, de forma general a favor de la propuesta de carácter popular; destacando que se invierte esta tendencia en relación con las mayores intensidades que se dan respecto a las emociones displacenteras en los juegos cooperativos de carácter popular.

DISCUSIÓN

El alumnado que ha tomado parte en esta investigación, experimenta con una intensidad alta, emociones positivas. Las emociones negativas también aparecen, aunque con diferencias notables en relación con las positivas. Se puede considerar muy interesante el hecho de que las emociones más destacables, tanto placenteras como displacenteras, y desde un punto de vista positivo y negativo, concuerden en gran medida en los dominios motrices analizados.

En relación a los juegos cooperativos y los juegos populares cooperativos no se pueden apreciar diferencias notables en las emociones experimentadas por el alumnado participante, lo mismo sucede con los juegos de oposición y los juegos populares de oposición. Del mismo modo, este estudio tampoco pone de manifiesto que existan diferencias destacables entre los dominios de acción motriz.

Es complejo establecer paralelismo basados en otros estudios similares puesto que los mismos se centran en aspectos, categorías, dominios, emociones o edades diferentes a las tomadas en consideración en esta investigación. Debido a que el instrumento utilizado es aquel desarrollado y aplicado por Gil-Madrona y Martínez (2016), se pueden extraer algunas conclusiones

comparando ambos trabajos, siempre y cuando se considere el hecho de que la propuesta de los citados autores se centra en general en el desarrollo de las clases de Educación Física sin centrarse en juegos o tareas enmarcadas específicamente en determinados dominios de acción motriz, como ocurre en esta propuesta.

Así, puede determinarse que ambos estudios coinciden en el hecho de aseverar que el porcentaje de alumnado que se decanta por las emociones placenteras es manifiestamente superior al de aquellos que se decantan por las displacenteras. A continuación se pueden apreciar aquellas coincidencias encontradas entre ambas propuestas:

- Emociones placenteras con las que más se identifica el alumnado: existen tres coincidencias vinculadas a las emociones de contento, alegría y felicidad, la más importante de todas si además consideramos que aparecen en el mismo orden de preferencia.
- Emociones placenteras con las que menos se identifica el alumnado: en este caso existe una coincidencia vinculada al cariño.
- Emociones negativas con las que más se identifica el alumnado: impotencia es la única que presenta coincidencia en ambos trabajos.
- Emociones negativas con las que menos se identifica el alumnado: existe coincidencia en relación con asustado y miedo.
- Otro aspecto a destacar es el hecho de que las emociones ansiedad e indignación aparecen en esta investigación como dos de las emociones negativas con las que menos se identifica el alumnado, encontrando que en el trabajo llevado a cabo por Gil-Madróna y Martínez (2016) estas mismas emociones destacan entre las emociones negativas que más se identifican en el alumnado.

CONCLUSIONES

En relación a los objetivos planteados con anterioridad podemos extraer las siguientes conclusiones.

En primer lugar, de la comparación entre los juegos cooperativos y los juegos populares cooperativos se concluye que la utilización de ambos dominios conseguirá efectos similares en el alumnado. En segundo lugar, de la comparación entre los juegos de oposición y los juegos populares de oposición se concluye que los juegos populares de oposición se posicionan como más adecuados para despertar este tipo de emociones en el alumnado. Por último y en tercer lugar, se concluye la eficacia de la propuesta educativa implementada, puesto que el alumnado que ha tomado parte en esta investigación ha experimentado emociones positivas durante la totalidad de las sesiones.

Finalmente, se hace necesario mencionar que esta investigación puede suponer la apertura de nuevas líneas de investigación en otros TFG, TFM o tesis doctorales en diferentes universidades españolas-como la abierta por algunos profesores como el profesor Pedro Gil-Madrona, coautor del trabajo, en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UCLM- sobre la que asentar futuros estudios como el que aquí se presenta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.I.; Lavega, P., & Gea, G. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones, en Gázquez, J.J.; Pérez, M.C.; Molero, M.M. y Parra, R. (2013). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Alonso, J. I.; López de Sosoaga, L, & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25. doi: 10.12800/ccd.v6i16.28
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43.
- Bisquerra, R.; & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Broetto, C., & Costa, M. T. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicología: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes: la razón de las emociones*. Madrid: Andrés Bello.
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla – La Mancha. Diario Oficial de Castilla – La Mancha. Toledo, 11 de julio de 2014.
- Denzin, N. K. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e 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. doi: 10.12800/ccd.v10i28.511
- Espada, M., & Calero, J. C. (2012). La inteligencia emocional en el área de Educación Física. La peonza. *Revista de Educación Física para la paz*, 7, 65-69.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 421- 436.
- Fernández-Cabezas, M.; Benítez, J. L.; Fernández, E.; Justicia, F., & Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34(3), 337-347. doi: 10.1174/021037011797238603

- Ferrer, L. (2013). Procedimiento de identificación de las emociones positivas adecuadas para revertir el distrés asociado a los tiros libres en balonmano. *Revista iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(19), 19-38.
- García-Raga, L., & López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.
- Gázquez, J.J.; Pérez, M.C.; Molero, M.M. & Parra, R. (2013). *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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. doi: 10.6018/j/194081
- Gil-Madrona, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas en Educación Física en 6º curso de primaria. *Educación XXI*. 19(2), 179-204. doi: 10.5944/educXX1.14230
- Glaría, J. (2002). *La danza un eje elaborativo para el desarrollo del currículum del área de educación física en la educación secundaria obligatoria. Una opción para el tratamiento de la Expresión Corporal*. Recuperado de http://www.expresiva.org/wp-content/uploads/2015/02/X003_La_danza_eje_elaborativo.pdf
- González, I.; Contreras, O.R. & Gil-Madrona, P. (2013). Percepción de la competencia emocional en las clases de Educación Física en Educación Primaria. *Multiárea, Revista de Didáctica*, 6, pp. 355-365. Recuperado de <https://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/6.pdf>
- Green, V., & Rechis, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Applied Developmental Psychology*, 27, 42-59. doi: 10.1016/j.appdev.2005.12.002
- 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(2), 15-32. doi: 10.6018/j/194071
- Laban, R. (1993). *Danza educativa moderna*. Barcelona: Paidós.
- Lagardera, F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. *Revista Conexões*, 5(2).
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo
- Lagardera, F. & Lavega, P. (2011). *Educación Física, conductas motrices y emociones. Ethologie & Praxeologie*.16, pp. 23-43. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Helene_Joncheray/publication/261983769_Australian_Culture_and_Aboriginal_Identity_An_\(In\)compatible_Association_In_The_World_of_Sports_Culture_australienne_et_identit_aborigine__une_association_\(in\)compatible_dans_le_monde_du_sport_/links/0f3175360e96eb12000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Helene_Joncheray/publication/261983769_Australian_Culture_and_Aboriginal_Identity_An_(In)compatible_Association_In_The_World_of_Sports_Culture_australienne_et_identit_aborigine__une_association_(in)compatible_dans_le_monde_du_sport_/links/0f3175360e96eb12000000.pdf)
- Lapierre, A., & Aucouturier, B. (1985). *Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales*. Barcelona: Científico-Médica.

- Larraz, A. (2003). *Las danzas colectivas en la educación física escolar*. En G. Sánchez, B. Tabernero, F.J. Corterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord). Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento, (pp. 191-196). Salamanca: Amaru Ediciones.
- 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(24), 617-640.
- Lavega, Aràujo, P & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, 22, 5-15. doi: 10.12800/ccd.v8i22.219
- Lavega, P.; Filella, G.; Lagardera, F.; Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. doi: 10.1174/113564013807749731
- Lavega, P.; March, J., & Filella G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 151-166. doi: 10.6018/rie.31.1.147821
- León, B.; Gozalo, M., & Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35. doi: 10.1174/021037012798977494
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- Montávez, M. (2003). *Los valores humanos a través de la Expresión Corporal*. En G. Sánchez, B. Tabernero, F.J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento (pp. 155-169). Zamora: Amarú.
- Motos, T. (2003). *Cerebro emocional, educación emocional y Expresión Corporal*. En G. Sánchez, B. Tabernero, F. J. Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento, (pp. 101-118). Zamora: Amarú.
- Ortiz, M. (2002). *Expresión Corporal. Una propuesta didáctica para el profesorado de Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- 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 Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 400-420.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. Madrid, 1 de marzo de 2014.
- Reich, W. (1978). *Escucha, pequeño hombrecito*. Barcelona: Síntesis.
- Romero-Martín, M. R.; Gelpi, P.; Mateu, M. & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes

- universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 16(67), 449-466. doi: doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.004
- Rovira, G., Lopez-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. doi: 10.6018/j/194111
- Ruano, M. T. (2004). La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental. Tesis Doctoral. España: Universidad Politécnica de Madrid.
- Ruiz, G.; Lorenzo, L., & García, A. (2013). El trabajo con la inteligencia emocional en las clases de Educación Física: valoración de una experiencia piloto en Educación primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 5(2), 203-210.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*, pp. 68-91. San Francisco, CA: JosseyBass.
- 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. (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
- Sierra, M. A. (2000). *La Expresión Corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- Torrents, C. & Mateu, M. (2015) Emocionar y emocionarse en movimiento. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 47, 26-33.
- Villada, P. (2002). *La importancia de educar y formar en valores desde los contenidos de Expresión Corporal*. Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad (pp. 1-20). Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Vishnivetz, B. (2003). El cuerpo y sus metáforas. En G. Sánchez, B., Tabernero, F.J., Coterón, C. Llanos y B. Learreta (Coord.), Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento (pp. 93-99). Zamora: Amarú.
- Tolle, E. (2004). *El poder del ahora*. Barcelona: Editorial Viena.
- 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. doi: 10.6018/j/194101

Referencias totales / Total references: 52 (100%)

Referencias propias de la revista / Journal's own references: 2 (3,58%)