

Duran, C. y Costes, A. (2018) Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional / Effect of Motor Games on Emotional Awareness. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 18 (70) pp. 227-245
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista70/artefecto904.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista70/artefecto904.htm)
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>

ORIGINAL

EFECTO DE LOS JUEGOS MOTORES SOBRE LA TOMA DE CONCIENCIA EMOCIONAL

EFFECT OF MOTOR GAMES ON EMOTIONAL AWARENESS

Duran, C.¹ y Costes, A.²

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

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

Agradecimientos

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

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

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

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

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

The aim of the research is the awareness of thirteen emotions classified as positive, negative and ambiguous. It was done with students of different educational background, through competitive and non competitive activities, belonging to four domains of the motor action (psychomotor, cooperation, opposition and cooperation/opposition). In addition, the model of emotional competence elaborated by Bisquerra was reviewed. High school, college and minor degree students were the research participants. Data was collected using the GES (games and emotion scale) questionnaire and analyzed through classification trees. The results only showed two types of emotions: positive and negative. The positive emotions regarding joy and humor reached the highest values in competitive games, whereas happiness and love had the highest values in cooperative games, especially with women. Negative emotions had higher values in competitive games with college students.

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

INTRODUCCIÓN

Educación física e inteligencia emocional a través del juego motor

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

(e.g., juegos de lucha, uno contra uno en un juego con raqueta); o de cooperación-oposición (e.g. juegos por equipos).). Estos distintos grupos de juegos se pueden realizar con presencia de competición, en los que al final se sabe quién ha ganado o perdido, o sin competición, en los que no existe un sistema de puntuación (Alonso, Gea y Yuste, 2013), introduciendo la competición.

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

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

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

El modelo de competencias emocionales de Bisquerra

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

Se puede entender la competencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2003, p. 22).

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

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

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

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

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

Se plantearon dos objetivos:

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

MATERIAL Y MÉTODO

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

Participantes

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

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

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

Instrumento y Procedimientos

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

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

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

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

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

Análisis de los datos

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

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

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

RESULTADOS

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

Variables predictivas para las emociones positivas

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

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

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

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

HUMOR Nodo 2 (M=6,04; DT=3,16)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = g/1 = 3$; $g/2 = 6811$)	Oposición Nodo 16 (M = 6,92, DT = 2,6; n = 1713)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 25,303$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1711$)	Sin Competición Nodo 47 (M = 7,02, DT = 2,38; n = 940)
				Con Competición Nodo 46 (M = 6,58, DT = 2,78; n = 773)
		Cooperación-oposición Nodo 17 (M = 6,72, DT = 2,8; n = 1655)	TIPO ALUMNO ($p = 0.005$; $F = 31,879$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1653$)	ESO /Graduado Nodo 48 (M = 7,26, DT = 2,93; n = 548)
				Universitario Nodo 49 (M = 6,45, DT = 2,67; n = 1107)
		Cooperación Nodo 15 (M=6,01, DT = 3,25; n = 1782)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 130,654$ $g/1 = 1$; $g/2 = 7180$)	Con Competición Nodo 44 (M = 6,89, DT = 2,76; n = 856)
		Sin Competición Nodo 45 (M = 5,19, DT = 3,44; n = 926)		
		Psicomotor Nodo 18 (M = 4,49, DT = 3,35; n = 1665)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 322,766$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1663$)	Con Competición Nodo 50 (M = 5,98, DT = 2,8; n = 755)
				Sin Competición Nodo 51 (M = 3,26, DT = 3,27; n = 910)
FELICIDAD Nodo 4 (M=6,16; DT = 3,10)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = 179,453$; $g/1 = 1$; $g/2 = 6812$)	Cooperación Nodo 21 (M = 7,00, DT = 3,03; n = 1783)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 334,598$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1781$)	Sin Competición Nodo 58 (M = 8,16, DT = 2,36; n = 928)
				Con Competición Nodo 57 (M = 5,74, DT = 3,18; n = 855)
		Oposición// Cooperación-oposición //Psicomotor Nodo 22 (M = 5,87, DT = 3,08; n = 5031)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 27,615$ $g/1 = 1$; $g/2 = 5029$)	Sin Competición Nodo 60 (M = 8,16 , DT = 2,36; n = 928)
				Con Competición Nodo 59 (M = 5,62, DT = 3,19; n = 2325)
AMOR Nodo 3 (M=3,74; DT = 3,326)	DOMINIO ($p = 0.005$; $F = 190,382$ $g/1 = 1$; $g/2 = 6807$)	Cooperación Nodo 19 (M = 4,66, DT = 3,52; n = 1783)	RESULTADO ($p = 0.005$; $F = 187,638$ $g/1 = 1$; $g/2 = 1781$)	Sin Competición Nodo 53 (M = 5,7, DT = 3,53; n = 927)
				Con Competición Nodo 52 (M = 5,2, DT = 3,14; n = 856)
		Oposición// Cooperación-oposición //Psicomotor Nodo 20 (M = 3,41, DT = 3,19; n = 5026)	TIPO ALUMNO ($p = 0.005$; $F = 14,994$ $g/1 = 2$; $g/2 = 5023$)	Graduado Nodo 56 (M = 4,14, DT = 3,26; n = 421)
				ESO Nodo 54 (M = 3,52, DT = 3,52; n = 1186)
				Universitario Nodo 55 (M = 3,28, DT = 3,03; n = 3419)

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

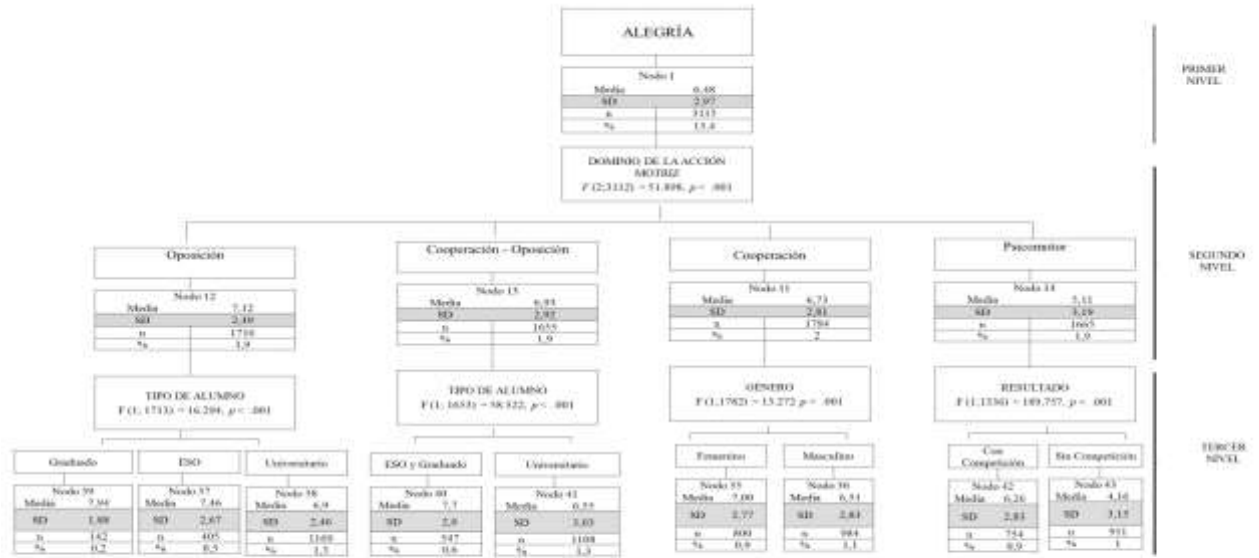
Al estudiar el segundo factor predictivo de la InEm positiva el resultado fue la variable explicativa que apareció en más ocasiones (7), seguida del tipo de alumno (4) y del género (1). En relación al resultado, en cuatro ocasiones los valores fueron más intensos cuando no existió competición: a) humor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

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

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

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

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



Variables predictivas para las emociones negativas

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

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

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

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

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

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

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

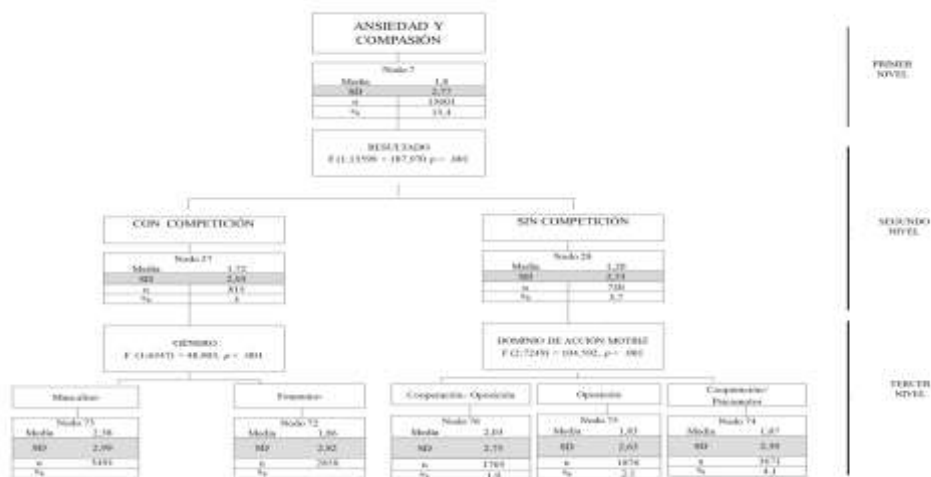
Como segunda variable predictiva de la InEm negativa, ordenadas de mayor a menor presencia en el árbol se mostró: a) el dominio (5 veces) asociado a juegos sin competición, b) el tipo de alumno (4 veces) unido a los juegos con competición, c) el resultado (1 vez) vinculado al género masculino y c) el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

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

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

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

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



DISCUSIÓN

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

Revisión de la clasificación de las emociones de Bisquerra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIONES

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. J., Filella, G., Soldevila, A., y Ribes, R. (2011). Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Alonso, J. L., Lavega, P., y Reche, F. (2012). Análisis de la vivencia emocional desde la perspectiva de género en juegos deportivos de cooperación con oposición en alumnos de Bachillerato. En I. Martínez, R. Callero, y J. Calleja (ed.). *Investigación e innovación en el deporte* (pp.161-169). Barcelona: Paidotribo.
- Alonso, J., Gea, G., y Yuste, J. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(1), 97-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179461>
- Bar-On, R.; R., Maree, K., y Elias, M. J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Conn: Praeger Publishers. <https://doi.org/10.5860/choice.45-1145>
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(54), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, 11, 9-25
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis
- Bisquerra, R y Pérez, N. (2012) *Las competencias emocionales*. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Conti, R., Collins, M. A., yPicariello, M. L. (2001). The impact of competition on intrinsic motivation and creativity: considering gender, genders egregation and gender role orientation. *Personality and individual differences*, 31(8), 1273-1289. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00217-8](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00217-8)
- Duran, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R., y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El rol de la sociomotricidad. *Apunts. Educació Física i Esports*, (117), 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Duran, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., y Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional.(EmotionalPhysicalEducation in adolescents. Identifying predictors of emotional experience). *CCD. Cultura Ciencia Deporte*, 10(28), 5-18. <https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.511>
- Etxebeste, J., del Barrio, S., Urdangarín, C., Usabiaga, O., y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio Siglo XXI*, 32(2),49-70 <https://doi.org/10.6018/j/194051>
- Extremera, N., Y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Garrido, M. P., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 400-420. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1284>
- Gelpi, P., Romero, R., Mateu, M., Rovira, G., y Lavega, P. (2014).La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(2),49-70 <https://doi.org/10.6018/j/194081>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Jaqueira, A.R.; Lavega, P.; Lagardera, F.; Araujo, P y Rodrigues, M. (2014). Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos. *Revista Educatio Siglo XXI*, 32, 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>

- Johnson, C., y Engelhard, G. (1992). Gender, academic achievement, and preferences for cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Psychology*, 126, 385-392. <https://doi.org/10.1080/00223980.1992.10543371>
- Knight, G.P., y Chao, C. (1989). Gender differences in the cooperative, competitive, and individualistic social values of children. *Motivation and Emotion*, 13, 125-141. <https://doi.org/10.1007/bf00992958>
- Lavega, P. March, J. Y Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 31(1), 151-165. <https://doi.org/10.6018/rie.31.1.147821>
- Lavega, P., Araujo, P., y Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *CCD Cultura Ciencia Deporte*, 8(2), 5-15. <https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. Motor games and emotions. *Cultura y Educación*, 25(3), 347-360. <https://doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G., y Araújo, P. C. (2014). Efecto de la cooperación motriz en la vivencia emocional positiva: perspectiva de género. *Movimiento*, 20(2), 593-618.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- López-Torres, M., Torregrosa, M., y Roca, J. (2007). Características del flow, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 7(1), 25-44.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Morales, M. I. J., y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de psicología*, 41(1), 69-79.
- Muñoz, V., Lavega, P., Serna, J. y Aires, P. (2015) Efecto de los juegos motores de cooperación en los estados de ánimo de estudiantes universitarios. *Revista internacional de deportes colectivos*. 18, 178-190
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona : Inde
- Pertegal, M. A., Oliva, A., y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. <https://doi.org/10.1174/113564010790935169>
- Repetto, E., Pena, M. y Lozano, S. (2007). El programa de competencias socio-emocionales(POCOSE). *XXI Revista de Educación*, 9, 35-41.
- Repetto, E., Pena, M., Mudarra, M.J., y Ubarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales en alumnos de Educación Secundaria en contextos multiculturales. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 5(1), 159-178. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v5i11.1232>

- Ribes, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G., y Soldevilla, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17. <https://doi.org/10.1174/1135640053603337>
- Rovira, G., López-Ros, V., Lagardera, F., Lavega, P., y March, J. (2014). Un viaje de exploración interior. Emociones y estado de ánimo en la práctica motriz introyectiva. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 49-70. <https://doi.org/10.6018/j/194111>
- Sáez de Ocáriz, U. y Lavega, P. (2015). Estudio de los conflictos en el juego en educación física en primaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., y Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401-412.

Referencias totales / Total references: 41 (100%)

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