

Educación física emocional a través del juego en educación primaria. Ayudando a los maestros a tomar decisiones

Emotional physical education through games in primary education. Helping teachers to make decisions

Rosa Miralles Pascual, Gemma Filella Guiu, Pere Lavega Burgués
Universidad de Lleida (España)

Resumen. La presente investigación aborda uno de los temas más emergentes de la educación física actual: el camino a seguir para conseguir una educación física emocional. El estudio toma como marco teórico de referencia la praxiología motriz y las principales aportaciones teóricas de la educación emocional. La vivencia de juegos motores, clasificados en cuatro dominios de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición), así como el hecho que se experimenten con competición o sin competición, genera diferentes emociones a los alumnos. El objeto de estudio fue estudiar los efectos de juegos motores de distintos dominios de acción motriz sobre la intensidad de emociones positivas, negativas y ambiguas. Entre los resultados más destacados se observó que los juegos cooperativos sin competición suscitaron las emociones positivas más intensas. Los resultados obtenidos nos permiten, en las conclusiones, proporcionar orientaciones para ayudar a los profesionales de la educación física a tomar decisiones acertadas y fundamentadas, para saber qué juegos son más adecuados de proponer en cada momento y poder programar con rigor su intervención educativa.

Palabras clave: praxiología motriz, dominios de acción motriz, conciencia emocional, cooperación y educación emocional.

Abstract. This research addresses one of the emerging themes of modern physical education, i.e. the way to achieve an emotional physical education. The study is grounded in the motor praxeology theoretical framework and the main theoretical contributions of emotional education. Motor games experiences, divided into four domains of motor action (psychomotricity, cooperation, opposition, and cooperation - opposition), with or without competition, generate different emotions in pupils. The study focuses on the emotional impact of these motor experiences on pupils. Among the most considerable results, cooperation games, especially those without competition, triggered the most positive emotions. In conclusion, our outcomes allow us to provide a helpful guidance for physical education professionals to take founded and proper decisions while discerning what games are more suitable according to the situation, and also to fully implement these games in the classroom.

Key words: motor praxeology, motor action domains, emotional awareness, cooperation and emotional education.

Introducción

El presente artículo trata de aportar luz a la educación física actual, ayudando a los maestros a reflexionar sobre su práctica para que puedan tomar decisiones acertadas y fundamentadas. Se dirige hacia una posible Educación Física Emocional. Para ello resulta necesario estudiar las propiedades de los juegos motores, así como una posible clasificación que permita agruparlos en función de los procesos que se activan y por tanto de las consecuencias que pueden originar. Así mismo, es necesario identificar las distintas clases de emociones, y adquirir un amplio vocabulario emocional, competencias clave dentro de la conciencia emocional que corresponde a la primera etapa de la educación de competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2009).

El marco teórico adecuado para poder introducir acciones de alfabetización emocional vinculadas al juego motor se concreta mediante los fundamentos teóricos de la Praxiología Motriz de Parlebas (1981, 1988, 2001) y el marco teórico de referencia de la educación emocional del GROPE coordinado por Bisquerra y Pérez, dando fruto a lo que llamamos educación física emocional, concepto referenciado también por Pellicer (2011).

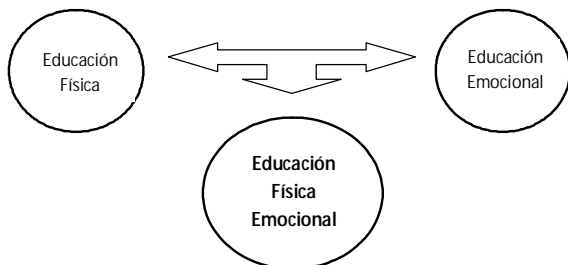


Figura 1. Educación física emocional

La teoría de la acción motriz (Parlebas, 2001) aporta una clasificación científica al clasificar los juegos deportivos, en función del tipo de relación motriz en cuatro dominios de acción motriz: Psicomotor en el

que los participantes no interactúan motrizmente entre ellos; Cooperación en el que dos o más personas se ayudan mediante interacciones motrices cooperativas para alcanzar un objetivo común; Oposición, en el que los participantes se oponen para alcanzar objetivos opuestos; Cooperación – Oposición, en el que los participantes interactúan motrizmente ayudando a sus compañeros y oponiéndose a los jugadores del equipo rival. Cada dominio de acción motriz se puede realizar con o sin competición, es decir, con o sin victoria final, y sus principales características se definen a continuación (Lagardera & Lavega, 2004):

Juegos psicomotores: tienden a generar situaciones que requieren automatizar estereotipos motores. Estas situaciones motrices son las más apropiadas para desencadenar conductas motrices asociadas a la constancia, el sacrificio, el conocimiento de uno mismo... (p. ej., juegos de lanzamientos, saltos, carreras, prácticas motrices de expresión motriz...).

Juegos de cooperación: ofrecen una gran variedad de situaciones que hacen emerger conductas asociadas a la comunicación motriz, el pacto, el sacrificio generoso en la cooperación, tomar iniciativa, crear respuestas expresivas y originales y respetar las decisiones de los otros.

Juegos de oposición: exigen que los protagonistas tengan que tomar decisiones, anticiparse, descodificar los mensajes de los otros o llevar a cabo estrategias motrices para obtener el éxito en las respuestas. Este grupo de situaciones puede servir para fomentar las conductas motrices asociadas a la competitividad o la resolución de problemas.

Juegos de cooperación – oposición: solicitan una toma constante de decisiones y interpretación de los mensajes de los otros participantes, aunque aquí los objetivos, como son colectivos, dan fuerza al trabajo de la estrategia que han de seguir los compañeros para superar a los adversarios.

En otras investigaciones se ha podido constatar la utilidad de esta clasificación en la transformación de conflictos motores en educación física (Sáez de Ocáriz, 2011; Sáez de Ocáriz & Lavega, 2015); en programas de educación física inclusiva (Lavega, Planas, & Ruiz, 2014); en transferencia de aprendizajes motores (Collard, Oboeuf & Ahmaidi, 2007; Parlebas & Dugas, 1998), en el estudio de la socialización lúdica infantil (Etxebeste, 2012) y también en el contexto de la educación física emocional (Alonso, Gea, & Yuste, 2013; Durán, Lavega, Salas, Tamarit, & Invernó, 2015; Lavega, March & Filella, 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

Esta disciplina científica (Parlebas, 1981, 1988, 2001) ofrece bases epistemológicas sólidas para generar conocimiento científico en torno al juego motor. Cada juego se puede concebir como un sistema praxiológico (Parlebas, 1981, 1988, 2001; Lagardera & Lavega, 2003, 2004), portador de una lógica interna que desencadena diferentes tipos de conductas motrices (respuestas singulares que ofrece cada individuo), que reflejan la dimensión biológica, cognitiva, emocional y relacional de la persona que lo realiza. En este estudio nos centraremos en la dimensión emocional.

El juego, en tanto que manifestación inductora de emociones (Shahid, Krahmer, & Swerts, 2008), puede ser una herramienta de primer orden para que el profesorado de educación física pueda activar programas de educación emocional (Bisquerra, Soldevila, Ribes, Filella, & Agulló, 2005; Duran et al., 2015; Lagardera & Lavega, 2003), pero para ello necesitamos conocer un poco más sobre emociones y educación de las competencias emocionales.

Las emociones son el impulso para vivir, la respuesta que nos damos a nosotros mismos, a los otros y al entorno, a partir del principio «me gusta o no me gusta, lo quiero o no lo quiero». Fernández-Abascal y Palmero (1999) describen las emociones como procesos que permiten prepararnos para afrontar las situaciones que hemos de vivir. Por lo tanto, tienen un papel importante como mecanismos de adaptación y regulación con uno mismo y con los demás.

Según Bisquerra (2000, p. 61)

«la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un suceso interno o externo».

Las emociones se pueden clasificar en tres categorías en función de si se cumplen o no las expectativas buscadas: emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión (Bisquerra, 2000, 2009; Lazarus, 2000).

El marco teórico del GROPE define la competencia emocional integrada por cinco dimensiones: consciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra & Pérez, 2007).

En el proceso de educar la inteligencia emocional o las competencias emocionales diversos autores coinciden en establecer como primer estadio el aprendizaje orientado hacia la toma de conciencia emocional (Bisquerra, 2009; Bisquerra et al., 2005; Bar-On, 2006; Denham, Bassett, & Wyatt, 2007). Esta fase pretende que el alumnado aprenda a reconocer las emociones que siente, en este estudio, en cada juego deportivo. Para ello se plantea la vivencia de diferentes situaciones de juegos motores correspondientes a diferentes dominios de acción motriz, ya que en cada una de estas grandes clases de juegos se desencadenan procesos y experiencias prácticas desiguales, asociados probablemente a diferentes tendencias en la vivencia de emociones.

El número de investigaciones relativas al concepto de inteligencia emocional, desde sus inicios en 1990, ha experimentado un notable crecimiento (Pena & Repetto 2008).

En el marco de la educación, los principales estudios se centran en programas de educación emocional. Encontramos programas para todas las etapas educativas, desde la educación infantil (López 2003, 2007), la educación primaria (Agulló 2003; Carpena 2006; Carpena & Aguilera 1998; Obiols 2006; Renom 2003), hasta la educación secundaria (Bisquerra 2003), e incluso para la gente mayor (Soldevila 2009).

La mayoría de las investigaciones sobre emociones y deporte se han centrado en la alta competición deportiva (Hanin, 2000; Lazarus, 2000;), observando una minoría de estudios en el campo de la educación física. Encontramos un programa evaluado sobre juego cooperativo para alumnos de 10-11 años que tuvo un impacto positivo, ya que los participantes incrementaron significativamente sus conductas de autocontrol y liderazgo, así como su comportamiento prosocial (Garaigordobil, 2008). Destacamos también un programa sobre educación física emocional para alumnos de secundaria diseñado por Pellicer (2011). Así como programas de aprendizaje cooperativo centrados en la

motivación del profesorado (Fernández-Río, Cecchini, & Méndez-Giménez, 2014), y en el acoso entre iguales (León, Gozalo, & Polo, 2012).

Algunas de las teorías que se han desarrollado para el estudio de las emociones aplicadas al mundo del deporte y del ejercicio físico hacen referencia básicamente a la relación que se establece entre las emociones y el rendimiento, como la teoría de las zonas de funcionamiento óptimo, de Hanin (1986); el modelo *flow*, de Csikszentmihalyi (2003), y la aplicación al deporte de la teoría cognitiva-motivacional-relacional, de Lazarus, llevada a cabo por Jones (2003).

Jones (2003) utiliza el marco teórico de Lazarus para aplicarlo en el ámbito del deporte y experimenta sobre como las emociones pueden utilizarse para la mejora del rendimiento y la ejecución. En esta investigación, nos centramos en el modelo de Lazarus, complementado con el modelo de Bisquerra (2000), para poder definir las emociones que nos interesa evaluar.

Los primeros resultados de los estudios que relacionan juegos deportivos y emociones en alumnos universitarios muestran que las emociones positivas son las que obtienen los valores de intensidad más elevados en los cuatro dominios de acción motriz y en los diferentes resultados de la intervención (ganador, perdedor, sin victoria). Las emociones ambiguas registran intensidades intermedias, y las emociones negativas, valores más bajos en todos los casos estudiados. Estos hallazgos van en la misma dirección de los resultados de otros estudios (e.g., Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2011, 2013, 2015).

Sobre las emociones positivas, estos primeros resultados también muestran que el dominio psicomotor fue el que obtuvo resultados más bajos, y el dominio de la cooperación, los resultados más elevados. En relación con las emociones negativas, destaca el hecho que los valores más altos se observaron en el dominio de la cooperación-oposición, y que los otros dominios se comportaron de forma muy similar. En las emociones ambiguas, el dominio psicomotor obtuvo los valores más bajos, y el dominio de la cooperación-oposición, los más elevados (Duran et al., 2015; Lavega et al. 2013).

En estos estudios, los participantes fueron expuestos a juegos con un nivel de competición moderada, exactamente igual que el que aplicamos en el presente estudio. De todos modos, hay investigaciones realizadas en situaciones de alta competición (Hanin 2000; Jones & Sheffield, 2007), en que los niveles de intensidad de las emociones negativas son más elevados.

Así pues, por todo lo referenciado, podemos decir que juegos deportivos y emociones es una relación inseparable en el ámbito de la educación física (Parlebas, 2001). A través del juego, de la motricidad, es posible desarrollar las competencias emocionales, (Ladino, González-Correa, González-Correa, & Caicedo, 2016) inmersas en las competencias básicas del sistema educativo actual. Y que por lo tanto es fundamental que los profesores de educación física tengan conocimientos científicos de educación física emocional.

Objetivos e Hipótesis

A partir del marco teórico de referencia (Bisquerra, 2000, 2009; 158 y Parlebas, 1981, 2001) se plantearon los siguientes objetivos e hipótesis:

O₁: Observar que repercusiones tiene la aplicación de un programa de conciencia emocional, en un primer momento a los docentes y posteriormente a los alumnos de ciclo superior de educación primaria.

• H₁: Después de la aplicación de un programa de conciencia emocional, los docentes muestran mejoras en esta competencia.

• H₂: Después de la aplicación de un programa de conciencia emocional, los alumnos de ciclo superior de educación primaria muestran mejoras en esta competencia.

O₂: Observar y analizar las respuestas emocionales de los alumnos de ciclo superior de primaria en situaciones de juego de diferentes dominios de acción motriz.

• H₃: Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones en el alumnado de ciclo superior de educación primaria.

- SH_{3.1}: Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones, en función de si existe victoria o no-victoria en los juegos, en los alumnos de ciclo superior de primaria.
- SH_{3.2}: Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones, independientemente del curso y el sexo, en los alumnos de ciclo superior de primaria.

Metodología

Diseño

Se diseñó un estudio cuasi experimental combinando la metodología cuantitativa y la cualitativa. La investigación se aplicó en un contexto natural y ecológico. Después de una primera valoración de la conciencia emocional en los docentes y en los alumnos, fruto de la aplicación de un programa pedagógico, que hace referencia a la H₁ y H₂, se realiza el análisis y la valoración de la parte de juegos con los alumnos (H₃).

Concretamente, en la H₃ se examinó la relación entre las variables independientes, correspondientes a los diferentes dominios de acción motriz (juegos psicomotores, juegos de cooperación, juegos de oposición, juegos de cooperación-oposición y juegos con y sin victoria), y al sexo de los participantes y las variables dependientes, referidas a «la intensidad» de las diferentes emociones (positivas, negativas y ambiguas) que experimentaron los protagonistas en cada una de las situaciones de juego planteadas.

Participantes

Un total de 860 alumnos de ciclo superior de educación primaria (10-12 años) fueron invitados a participar en esta experiencia pedagógica, en función de la proximidad de los centros y su tipología (públicos y concertados). De ellos, 658 alumnos aceptaron participar, e hicieron la primera parte del programa de conciencia emocional. En la primera y segunda parte del programa sobre conciencia emocional y juegos participaron 606 alumnos.

La muestra final estuvo compuesta por: 281 chicas (46.36%) y 325 chicos (53.64%) de edades comprendidas entre 10 y 12 años ($M = 10.79$, $DT = 0.74$); 323 alumnos de quinto curso (52.31%) y 283 de sexto curso (47.69%), de once escuelas de Lleida capital y comarcas, que incluyeron a 15 docentes especialistas en educación física.

Instrumentos

El trabajo empleó la escala GES, Games and Emotions Scale; escala diseñada y validada por los grupos (Grup de Investigació en Juegs Deportius y Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Lleida (Lavega, March & Filella, 2013). Así como diarios personales de los docentes y un grupo de discusión, que complementaron y nos dieron información en relación al programa de conciencia emocional, es decir, la unidad didáctica, y también sobre las repercusiones en los alumnos y en los docentes.

La escala GES, en su versión original, recoge puntuaciones de cero a diez de los sujetos correspondientes a las trece emociones (positivas, negativas y ambiguas), después de realizar cada uno de los juegos motores. Para cada juego sin victoria o sin competición esta escala incluye trece ítems: cuatro para las emociones positivas (alegría, humor, amor y felicidad), seis para emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, asco y vergüenza) y tres para emociones ambiguas (sorpresa, esperanza y compasión). Para cada uno de los juegos con victoria el cuestionario incluyó veintiséis ítems correspondientes a las trece emociones descritas para la victoria y las mismas trece para la derrota. En el caso de un juego sin victoria el alumno debía responder con un valor de cero a diez para cada una de las trece emociones que se presentaron de manera desordenada. Si el juego era competitivo, cada uno de los alumnos tenía que registrar un valor de cero a diez para las mismas emociones, pero solo en el apartado correspondiente a la victoria o a la derrota, en función de cual hubiese sido su éxito.

A través de la escala GES se evaluó las emociones que suscitaban a los alumnos de ciclo superior de primaria diferentes situaciones motrices (H₃). Se añadieron pequeños cambios para facilitar la comprensión del

cuestionario.

Tipo de análisis

A partir del modelo lineal general, en primer lugar, se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo con el programa SPSS. Paralelamente, se realizó un análisis estadístico multivariante de la varianza para poder estudiar la relación entre todas las variables implicadas (Ecuaciones de Estimación Generalizadas). Estos análisis se complementaron con el análisis de datos cualitativos de los diarios de los docentes y de la parte cualitativa que quedaba reflejada en la escala GES y que a su vez nos daba fiabilidad y validez a los datos cuantitativos. Dadas las limitaciones de extensión de este artículo, no se ha incluido los resultados del análisis de contenido de los datos cualitativos.

Procedimiento

En este proyecto se distinguieron tres fases que abarcaban la formación de los docentes especialistas en educación física implicados en el proceso y el trabajo de campo con los discentes; éste, a su vez, se dividió en dos partes. Una primera de formación a los alumnos sobre conciencia emocional (5 sesiones), con el objetivo de mejorar esta competencia pero también para prepararlos para poder responder con precisión la escala GES que se utilizó en una segunda fase con la aplicación de juegos de distintos dominios (4 sesiones).

Resultados

Resultados de la 1ª Fase

• H₁: Después de la aplicación de un programa de conciencia emocional, los docentes mostraron mejoras en esta competencia.

El análisis de los datos, obtenidos en el programa aplicado a los docentes con el objetivo de valorar si habían adquirido las competencias sobre conciencia emocional, se realizó utilizando como instrumento un cuestionario inicial y un cuestionario final con seis preguntas de situaciones diversas, en que los docentes debían de identificar la emoción que sentirían en cada una de las situaciones. Las respuestas se categorizaron según los siguientes criterios:

- Categoría 1: si la respuesta de los docentes no era pertinente, si daban informaciones diferentes a aquello que se les preguntaba.

- Categoría 2: si la respuesta que se daba no era una emoción, sino más bien una actitud o un comportamiento.

- Categoría 3: la respuesta era correcta y respondía a una emoción correcta delante de la situación planeada.

La tabla muestra un aumento elevado de respuestas correctas una vez aplicado el programa, así como también podemos observar que hubo una disminución en las respuestas no pertinentes o que no reflejaban emociones.

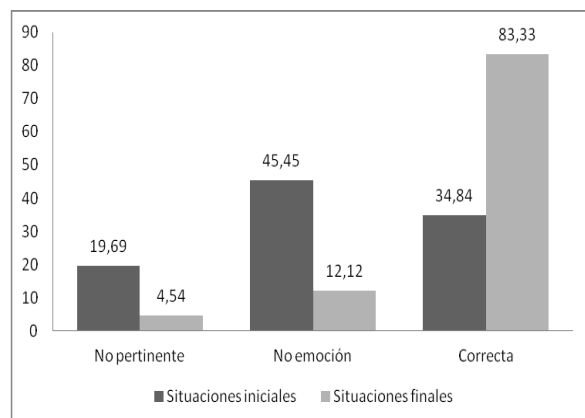


Figura 2. Evaluación docente

Resultados 2a. Fase

• H₂: Después de la aplicación de un programa de conciencia emocional, los alumnos de ciclo superior de educación primaria muestran mejoras en esta competencia.

Se recogieron datos cuantitativos a través de la escala GES, presentando a los alumnos situaciones iniciales y también situaciones finales, igual que se hizo con los docentes pero utilizando la escala.

En cuanto a la intensidad de las respuestas se observaron diferencias significativas ($p < .001$) a favor de la situación final ($M = 3.09$; $DT = .053$) con respecto a la situación inicial ($M = 2.81$; $DT = .044$).

Los resultados también indicaron que había menos respuestas en blanco NS/NC en la situación final ($p = .001$).

No se registraron diferencias significativas ($p = .407$) en la variable sexo y tampoco hubo diferencias significativas ($p = .736$) en la variable curso.

También se recogieron datos cualitativos para evaluar el programa de conciencia emocional, con un diario personal de cada docente.

Resultados 3a. Fase

• H_3 : Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones en el alumnado de ciclo superior de educación primaria.

– $SH_{3.1}$: Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones, en función de si existe victoria o no-victoria en los juegos, en los alumnos de ciclo superior de primaria.

– $SH_{3.2}$: Cada dominio de acción motriz genera un determinado tipo de emociones, independientemente del curso y el sexo, en los alumnos de ciclo superior de primaria.

Se obtuvieron datos cuantitativos a través de la escala GES para evaluar las emociones y datos cualitativos para evaluar el programa a través de los diarios personales de los docentes y un grupo de discusión.

El análisis estadístico que se hizo a través de ecuaciones de estimación generalizadas nos permitió obtener resultados tan destacados como los que mostramos a continuación.

En la siguiente figura (Figura 3), centrada en los dominios de acción motriz, los juegos cooperativos muestran una intensidad significativamente más elevada ($M = 2.91$) que los juegos de oposición ($M = 2.78$, $p = .009$). También muestran valores significativamente superiores que los juegos de cooperación–oposición ($M = 2.68$; $p < .001$). No se encontraron diferencias significativas ($p = .414$) entre los juegos psicómotres y los juegos de cooperación.

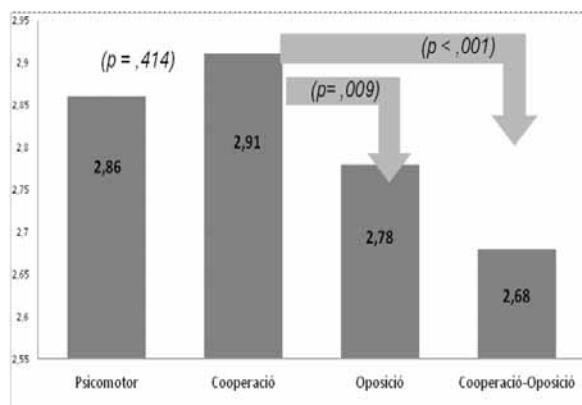


Figura 3. Dominios

Los resultados de las emociones positivas en los juegos cooperativos fueron significativamente superiores ($M = 4.78$) a los registrados en los juegos psicómotres ($M = 4.51$; $p = .013$).

Cuando relacionamos las variables Dominio y Emoción, observamos la existencia de diferencias significativas en las emociones positivas, entre el hecho de jugar solo o en cooperación (dominio psicomotor y dominio de cooperación). Es decir que los juegos de cooperación generaron mayor intensidad de emociones positivas.

La interacción entre el dominio de acción motriz y el resultado fue significativa ($p < .001$). Se observaron comportamientos diferentes de los identificados en el análisis de los factores en general. Los valores al perder no fueron significativamente diferentes en comparar los juegos psicómotres con los juegos de cooperación ($p = .524$).

Aunque el análisis de los factores por separado indicaba que entre

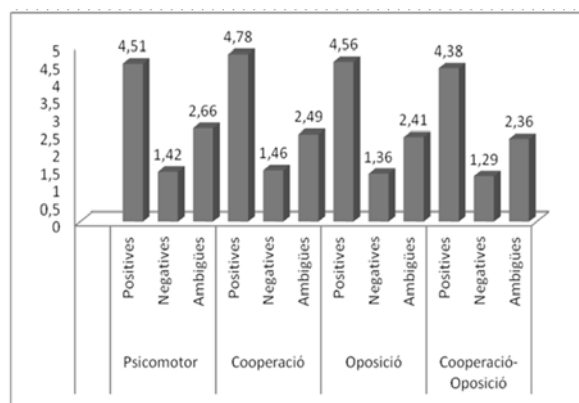


Figura 4. Emociones y Dominios

los dominios psicomotor y de cooperación no había diferencias significativas, resulta que cuando se pierde, los alumnos expresaron emociones más intensas al jugar solos que cuando cooperaron. Se observó que al perder los alumnos experimentaron una intensidad emocional mayor que cuando jugaron solos.

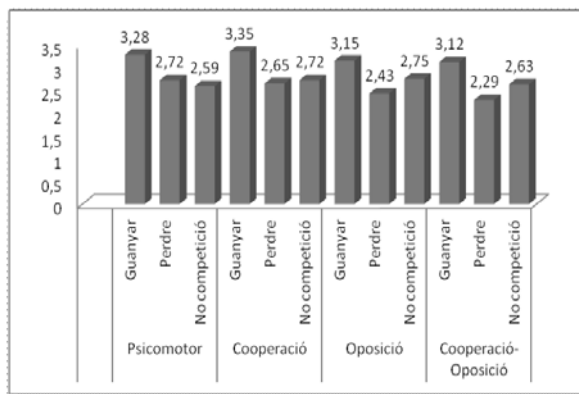


Figura 5. Dominio y Resultado

La interacción entre el tipo de emoción y el resultado fue significativa ($p < .001$). Los alumnos registraron valores de emociones positivas significativamente superiores al ganar ($M = 5.98$) que al perder ($M = 2.98$; $p < .001$). Ganar también registró valores de emociones positivas significativamente superiores ($M = 5.98$) que los conseguidos en no competir ($M = 4.71$; $p < .001$).

El tipo de emoción está muy relacionado con el hecho de ganar y perder, tal como indica la gráfica siguiente.

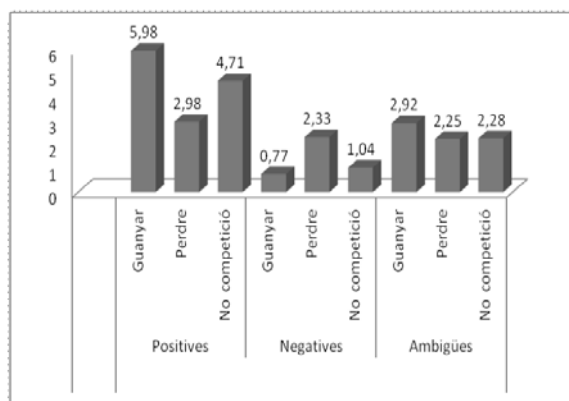


Figura 6. Tipo de emociones y Resultado

Las emociones positivas siempre fueron las más intensas, independientemente del resultado. Al perder, los alumnos experimentaron emociones negativas más intensas. Cuando no se compitió también se originaron emociones positivas intensas.

En cuanto al curso se observaron diferencias significativas con respecto a la intensidad de las emociones en todos los dominios entre los

alumnos de los dos cursos de educación primaria. Los alumnos de sexto obtuvieron resultados significativamente superiores ($M = 2.99$; $DT = .104$) que los alumnos de quinto curso ($M = 2.62$; $DT = .085$; $p = .012$).

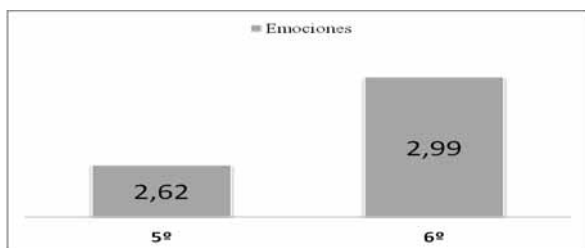


Figura 7. Emociones y Curso

En relación al sexo no se observaron diferencias significativas entre el sexo masculino y el sexo femenino ($p = .895$) en cuanto a la intensidad de las emociones.

Discusión

Esta investigación se propuso estudiar un programa de educación física emocional basado en diferentes familias de juegos motores, realizado con alumnos de educación primaria.

La discusión de los resultados intenta dar respuesta al objeto de estudio de la investigación. Se realiza también una valoración de los objetivos que nos propusimos y responder a las hipótesis derivadas de todo el proceso.

De las dos primeras hipótesis podemos decir que se confirma que después de la aplicación de un programa de conciencia emocional, tanto docentes como discentes, muestran mejoras en esta competencia. Estos resultados se obtienen de los cuestionarios iniciales y finales, así como de los diarios personales de los docentes y el grupo de discusión que aporta datos cualitativos no sólo de la competencia emocional sino también de la validez del programa.

Los resultados obtenidos a través de la escala GES en relación a la tercera hipótesis muestran que existen unas situaciones motrices más propicias que otras a la hora de suscitar emociones positivas en los alumnos.

Si lo que se quiere conseguir hace referencia a que los alumnos fluyan y encuentren la necesidad de practicar actividad física, con el objetivo de mejorar la salud, de entre los diferentes recursos pedagógicos de los que dispone el profesor de EF, el juego motor es una herramienta de primera magnitud para generar experiencias motrices asociadas a la mejora del bienestar socioemocional (Alonso et al., 2013; Lavega et al. 2003; Parlebas, 2003).

Los juegos de cooperación son los que han desencadenado mayor intensidad de emociones positivas y, sobre todo, sin competición. Factor muy importante que hace falta tener en cuenta cuando se trata de favorecer y potenciar una actividad física generadora de experiencias óptimas que hagan fluir al alumno y le aporten el bienestar suficiente para querer continuar practicando actividad física, por lo tanto se evidencia que a través de la no competición también se pueden generar emociones positivas intensas (Lavega et al., 2014).

Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos en otros estudios con distintos grupos de población (e.g., Alonso et al., 2013; Durán, et al., 2015; Lavega, Costes, & Prat, 2015; Lavega et al 2013).

Con el objetivo de disminuir las emociones negativas, como la ira, el odio, la culpabilidad o la vergüenza, queda justificado reducir la aplicación de juegos con competición y sobre todo evitar el hecho de separar a los alumnos entre ganadores y perdedores.

No es lo mismo competir o no competir, no todos ganan, las emociones negativas aparecen cuando se pierde, todo el mundo debería de tener la oportunidad de ganar, de conseguir retos.

Un uso educativo adecuado del duelo permite que los alumnos identifiquen sus potencialidades motrices, reconociendo sus puntos débiles y también sus fortalezas (Parlebas, 2003). Les permite aprender a perder y también a controlar sus respuestas emocionales ante la victoria (Parlebas, 2003). El uso adecuado del duelo proporciona expe-

riencias positivas asociadas a aceptar el pacto de reglas, el juego limpio, el respeto a los demás, y a la satisfacción personal del esfuerzo (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007; Lavega et al., 2011).

Conclusiones

Se confirman los fundamentos de los marcos teóricos de referencia, tanto el que se refiere a la praxiología motriz de Parlebas (2001) como el que hace referencia al ámbito de la educación emocional, centrado en Bisquerra (2000, 2009). El hecho de unir estos dos ámbitos da fuerza a la importancia y necesidad, cada vez más, de realizar investigaciones de tipo interdisciplinario (Hanin 2000).

Se constata el interés que pueden tener en la educación las competencias emocionales, en concreto la toma de conciencia de las propias emociones, para favorecer una educación física emocional (Pellicer 2011), transformadora (Gómez & Prat 2009) y que oriente al alumno hacia el bienestar personal y social (Bisquerra 2000, 2009; Duran et al., 2015; Reynaga-Estrada, P., Arévalo, E.I., Verdesoto, A.M., Jiménez Ortega, I.M., Preciado Serrano, M.L. & Morales, J.J., 2016). Proponemos una formación inicial y continua en educación emocional, no sólo dirigida a los alumnos, sino también y sobre todo a los docentes.

Este estudio aporta criterios científicos para que los docentes especialistas en educación física puedan escoger las situaciones motrices más óptimas y apropiadas con el fin de que los objetivos que se propongan se cumplan (Lagardera & Lavega, 2004; Parlebas, 2001). Y no podemos olvidar que uno de los principales retos de la educación física en el ámbito escolar hace referencia a la salud, el bienestar y el fomento de estilos de vida saludables (González-Correa & González-Correa, 2010).

Podemos afirmar también que todos los juegos motores propuestos provocan reacciones a los alumnos. Este hecho corrobora que los maestros tenemos en nuestras manos la posibilidad de desencadenar emociones en los alumnos, y sobre todo emociones positivas (Alonso et al., 2013). Destacamos que los juegos de cooperación sin competición son aquellos que obtienen los mejores resultados para desencadenar emociones positivas a los alumnos. Estas situaciones motrices mejoran el rendimiento y favorecen la participación y la diversión; en consecuencia, generan emociones positivas que hacen que los alumnos se sientan motivados para la práctica deportiva, y potencian un estilo de vida saludable (Lavega et al., 2013).

Hemos de apostar para implementar una actividad física a partir de este tipo de juegos. Aunque no será tarea fácil puesto que habrá que luchar contra los hábitos del individualismo y la competitividad que definen la actual sociedad y que se van transmitiendo en la personalidad infantil.

A través de los juegos los alumnos pueden aprender a colaborar o a competir, y somos conscientes que será el mismo docente quien elegirá los criterios para fijar unas u otras finalidades. Nuestra propuesta prioriza el juego cooperativo, desarrolla valores educativos y destaca los aspectos cooperativos por encima de los competitivos, la participación por encima de la selección y el placer por encima de las exigencias más técnicas. Apostamos por aquellos juegos en que los mismos alumnos puedan pactar sus normas, lejos de cualquier reglamento federativo (Fernández-Río, Cecchini, & Méndez-Giménez, 2014; Garaigordobil, 2008; Lavega et al., 2014).

En conclusión podemos decir que no es lo mismo jugar solo que jugar con compañeros y no es lo mismo competir, que no competir:

- El hecho de relacionarse con los demás genera mayor intensidad de emociones, sobre todo cuando nos relacionamos desde la cooperación.
- El hecho de competir desencadena mayor intensidad en los tres tipos de emociones.
- Cuando se compete, el hecho de ganar, es el que desencadena emociones más intensas.
- Cuando no se compete la intensidad de las emociones es también muy elevada, sobre todo de emociones positivas.

Por todo lo expuesto defendemos una EF variada (Lavega & Lagardera, 2003), que potencie el juego sociomotor, sobre todo el juego de cooperación (Duran et al., 2015); donde se relativice el hecho de ganar

y perder; que busque un bienestar personal, pero también social (Lavega et al., 2011, 2013, 2015); que dé más importancia al proceso y no tanto al resultado, a compartir y no tanto a competir; una educación física integradora, de la cual el alumno disfrute y fluya (Csikszentmihalyi, 2003, 2005). En definitiva, proponemos una educación física emocional.

Referencias

- Agulló, M. J. (2003). *La educación emocional en el ciclo medio de primaria. Aplicación y evaluación de un programa de intervención educativa para la prevención y el desarrollo humano* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Lleida, Lleida.
- Alonso, J. I., Gea, G., & Yuste, J. L. (2013). Formación emocional y juego en futuros docentes de educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 97-108. doi:10.6018/reifop.16.1.179461
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psychothema*, 18, 13-25.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. & Agulló, M.J. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil (3-6 años). *Cultura y educación*, 17(1), 5-17.
- Carpena, A. (2006). *Educació socioemocional a primària*. Vic: Eumo Editorial.
- Carpena, A. & Aguilera, I. (1998). *Una experiència en habilitats socials*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M. & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Flow: The Psychology of the Optimal experience*. Nova York: Harper Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Collard, L., Obœuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 15-26.
- Denham, S.A., Bassett, H.H., & Wyatt (2007). The socialization of emotional competence. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *The handbook of socialization* (pp.614-637). New York: Guilford Press.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., & Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio*, 28, 5-18.
- Etxebeste, J. (2012). *A cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck, Germany: Editions Universitaires Europeennes.
- Fernández-Abascal, E. G., & Palmero, F. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fernández-Río, J., Cecchini, J.A., & Méndez-Giménez, A. (2014). Efectos del aprendizaje cooperativo en competencia percibida, la motivación, los objetivos sociales, el esfuerzo y el aburrimiento de los futuros profesores de Educación Primaria. *Infancia y aprendizaje*, 37(1), 57-89.
- Garaigordobil, M. (2008). Evaluación de los efectos de un programa de juego cooperativo para niños de 10-11 años en la adaptación social y en la percepción que los padres, los profesores y los compañeros tienen de las conductas prosociales de los niños. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 303-318.
- Gómez, I., & Prat, M. (2009). Hacia una Educación Física crítica y transformadora de las prácticas sociales: de la práctica a la reflexión y viceversa. *Cultura y Educación*, 21(1), 67-88.
- González Correa, A. M., & González Correa, Cl. H. (2010). Educación física desde la corporeidad y la motricidad. Hacia la Promoción de la Salud, 15(2). *SciELO Colombia- Scientific Electronic Library Online*. [consultado 18 octubre 2012] http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012175772010000200012&script=sci_arttext&lng=en.
- Hanin, Y. L. (1986). State-trait research on sports in the URSS. In C. D. Spielberger & R. Díaz Guerrero (ed.), *Cross-cultural anxiety* (pp.45-65). Washington: Hemisphere.
- Hanin, Y. L. (ed.) (2000). *Emotions in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jones, M. (2003). Controlling emotions in sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471-486.
- Jones, M. V., & Sheffield, D. (2007). The impact of game outcome on the well-being of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 5, 54-65.
- Ladino, P. K., González-Correa, C.H., González-Correa, C.A. & Caicedo, J.C. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 11(1), 31-36.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (ed.). (2004). *La ciencia de la acción motriz*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Lavega, P., Costes, A., & Prat, Q. (2015). Educar competencias emocionales en futuros profesores de Educación Física. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 83, 61-73.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Understanding emotions through games: Helping trainee teachers to make decisions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., March, J., & Filella, G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de Investigación Educativa RIE*, 31(1), 151-165.
- Lavega, P., Planas, A., & Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(53), 37-51.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- León, B., Gozalo, M. & Polo, M.I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y aprendizaje*, 35(1), 23-35.
- López Cassà, È. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- López Cassà, È. (2007). *La educación emocional en el segundo ciclo de la educación infantil. Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención y el desarrollo humano*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Obiols, M. (2006). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.
- Parlebas, P., & Dugas, E. (1998). Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice. *Ed. Physique et Sportive*, 270, 41-47
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- 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), 400-420.
- Reynaga-Estrada, P., Arévalo, E.I., Verdesoto, A.M., Jiménez Ortega, I.M., Preciado Serrano, M.L. & Morales, J.J. (2016). Beneficios psicológicos de la actividad física en el trabajo de un centro educativo. *RETOS, nuevas tendencias en educación física, deportes y recreación*, 30.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para educación primaria (6-12 años)*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Sáez de Ocáriz, U. (2011). *Conflictos y educación física a la luz de la praxiología motriz. Estudio de caso de un centro educativo de primaria*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Lleida, Lleida.
- Sáez de Ocáriz, U., & Lavega, P. (2015). Study of conflicts in games played during primary school physical education classes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 29-44. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.003>
- Shahid, S. Krahmer, E., & Swerts M. (2008). Alone or Together: Exploring the effect of physical co-presence on the emotional expressions of game playing children across cultures. En P. Markopoulos (Ed.), *Fun and Games* (pp. 94-105), Springer Verlag: Berlin.
- Soldevila, A. (2009). *Emocionate. Programa de educación emocional*. Madrid: Pirámide.