

Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional

Emotional Physical Education in adolescents. Identifying predictors of emotional experience

Conxita Duran¹, Pere Lavega¹, Cristofol Salas¹, Montserrat Tamarit², Josep Invernó³

1 INEFC. Universidad de Lleida. España.

2 IES Màrius Torres. Lleida. España.

3 IES Narcís de Monturiol. Barcelona. España.

CORRESPONDENCIA:

Conxita Duran

dconxa@yahoo.es

Recepción: enero 2014 • Aceptación: noviembre 2014

Resumen

Los juegos deportivos son recursos pedagógicos de primer orden cuando se trata de educar competencias emocionales orientadas a la mejora del bienestar socioemocional del alumnado. Esta investigación examinó la capacidad predictiva de seis variables dominio acción motriz (familia de juegos), competición (presencia o ausencia), género (masculino y femenino), tipo de emoción (trece emociones organizadas en positivas, negativas y ambiguas) e historial deportivo (con o sin historial) para explicar la intensidad emocional suscitada en la práctica de juegos deportivos. Participaron 220 estudiantes de ESO y Bachillerato de 5 centros educativos de las regiones de Cataluña y Valencia. Se realizaron 2 sesiones con juegos con o sin competición de los cuatro dominios de acción motriz. Tras finalizar cada juego los alumnos respondieron la escala validada *Games and emotions Scale* (GES) para identificar la intensidad de trece emociones básicas. El análisis de los datos se realizó mediante la técnica estadística de árboles de clasificación. Entre los hallazgos obtenidos destacamos: los juegos deportivos generan intensidades elevadas de emociones positivas. El tipo de juego (dominio) y la competición son las principales variables predictivas de la alegría, el humor y la felicidad. Las emociones negativas registraron los valores menos intensos. La competición (derrota) y el historial deportivo (disponer de antecedentes deportivos) fueron las principales variables predictivas de la ira y la ansiedad. El género (chicos) y el historial deportivo (con historial) fueron las principales variables predictivas del rechazo. Este estudio aporta criterios sobre la utilización del juego deportivo en programas de educación física emocional en adolescentes.

Palabras clave: Educación secundaria, juego deportivo, emociones, árboles de clasificación.

Abstract

Sports games are first-rate teaching resources in relation to the education of emotional skills used to improve the socio-emotional welfare of students. This research tested the predictive capacity of six motive action domain variables (family of games), competition (presence or absence), gender (masculine or feminine), type of emotion (thirteen emotions classified under positive, negative and ambiguous) and sporting history (with or without records) to explain the emotional intensity achieved by sports games practice. Two hundred and twenty students of *ESO* and *Bachillerato* from 5 schools in Catalonia and Valencia took part in the study. Two sessions with games with or without competition of the four motive action controls were carried out. After finishing each game, the students answered the validated *Games and Emotions Scale* (GES) to identify the intensity of thirteen basic emotions. The analysis of the data was made using the classification tree statistical method. Key findings highlight that sports games generate a high intensity of positive emotions. The type of game (control) and competition are the main predictive variables of joy, mood and happiness. Negative emotions were recorded to be less intense. Competition (defeat) and sporting history (having a sports background) were the main predictive variables of anger and anxiety. Gender (boys) and sporting history (with record) were the main predictive variables of rejection. This research provides a useful criteria for using sports games in emotional physical education plans with teenagers.

Key words: Secondary education, sports games, emotions, chaid classification trees.

Introducción

El papel del juego en la educación del bienestar socio emocional

Las directrices curriculares que sigue el sistema educativo español, así como el marco legal que regula su aplicación en las comunidades autónomas (e.g., orientaciones para el desarrollo del currículum en Cataluña, Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament, 2010), establecen que la salud debe ser uno de los objetivos transversales destacados del currículum escolar. El concepto de salud ha dejado de estar asociado a la ausencia de enfermedad, para entenderse como un estado completo de bienestar físico, mental y social (Vega, 2002). Se trata de un concepto multidimensional y dinámico que está presente cuando la relación que mantiene la persona con ella misma y con su entorno social se muestra equilibrada y se realiza con armonía (Carriedo, González, & López, 2013). Desde esta perspectiva el concepto de salud también debe asociarse al de bienestar social y emocional, ya que la persona que goza de este bienestar tiene una percepción positiva de la realidad y hace un uso adecuado de sus emociones con ella misma y con los demás, lo cual repercute positivamente sobre su salud (Danner, Snowdon, & Friesen, 2001; Diener, 2009; Fredrickson & Joiner, 2002).

La incorporación en los centros educativos de programas orientados hacia el bienestar socioemocional ha sido un tema poco abordado hasta los últimos años. En el campo de la educación física (EF) las directrices curriculares establecen la formación de habilidades emocionales tanto en educación primaria como en educación secundaria (Generalitat de Catalunya Departament d'Ensenyament, 2010; Ministerio de Educación y Ciencia, 2001). Sin embargo todavía son muy escasas las propuestas pedagógicas dirigidas a la educación de competencias emocionales mediante la EF (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

A pesar de que todos los niveles educativos deberían incidir sobre la educación emocional (EE), la adolescencia es una etapa que merece una atención especial, ya que en educación secundaria es cuando se ponen de manifiesto las carencias que los adolescentes presentan en la expresión y manejo de sus emociones (Aliste & Alfaro, 2007; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez & López-Zafra, 2011; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). Además se ha observado que en esta etapa la EE favorece el establecimiento y su posterior mantenimiento y mejora de la calidad de las relaciones interpersonales (e.g., Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Eisenberg & Fabes, 2006).

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, Gea, & Yuste, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013; Parlebas, 2009). Todo juego motor introduce al alumno en un laboratorio de relaciones motrices en el que pone a prueba sus competencias motrices (al correr, saltar, lanzar un balón, capturar o salvar a un prisionero) y sus competencias emocionales (al mostrar conductas de empatía, sacrificio, y respeto cuando no se está de acuerdo con alguna situación adversa) (Lavega et al., 2013). Cada situación de juego supone un estímulo para el alumno que tras valorar su relevancia, va a desencadenar una emoción positiva (como alegría, humor, afecto o felicidad) si le aporta bienestar o por contra suscitará una emoción negativa (como tristeza, ansiedad, rabia, vergüenza, rechazo o miedo) cuando la experiencia le aleje de sus expectativas de bienestar. También es posible que aparezcan emociones ambiguas (como la esperanza, compasión o sorpresa) que según las circunstancias pueden tener una orientación positiva o negativa (Bisquerra, 2000; Lazarus, 2000).

A partir de los fundamentos de la teoría de la acción motriz todo juego funciona como un sistema que dispone de una lógica interna (o patrón de organización interno) que solicita al alumno que se relacione de un modo singular con el resto de participantes y también con el espacio, el tiempo y el material (Parlebas, 2001). Según esta disciplina, atendiendo al criterio de tipo de relación que se establece entre los participantes, los juegos se pueden agrupar en cuatro familias o dominios de acción motriz (Etxebeeste, 2012): a) en los juegos psicomotores, los jugadores no pueden interactuar motrizmente entre ellos (por ejemplo, salto de longitud, carrera de cien metros o lanzamiento de una peonza); b) en los juegos de oposición los jugadores se enfrentan a uno o más adversarios para conseguir el objetivo propuesto (p.ej. judo, bádminton o juegos de persecución de un jugador contra el resto); c) en los juegos de cooperación, dos o más participantes se ayudan mutuamente para superar el desafío (p.ej. juegos con paracaídas, danzas, gimnasia rítmica por equipos); y d) en los juegos de cooperación-oposición, los participantes comparten las interacciones de cooperación (con compañeros) con las relaciones de oposición (contra un equipo de adversarios), (p.ej., baloncesto, voleibol, o balón prisionero también denominado *brille*, cementerio).

En estudios similares realizados con alumnos universitarios se ha observado que cada una de estas familias de juegos desencadenan diferentes tipos de

intensidades emocionales (Lavega et al., 2013). Cada tipo de experiencia motriz pone a prueba al alumno para que responda emocionalmente ante la posibilidad del encuentro con iguales, de compartir tareas y emociones, mientras se está participando de un desafío de naturaleza motriz. Aprender a gestionar las consecuencias de los diferentes modos de responder emocionalmente va a permitir al alumno avanzar hacia el estado de bienestar (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012). La vivencia motriz también es una vivencia emocional; la inteligencia motriz también es una inteligencia emocional; por tanto el juego puede tener un papel de máximo interés en la educación del bienestar socioemocional.

Efectos del duelo deportivo sobre el bienestar socioemocional de los alumnos

Cuando se introduce el modelo deportivo o se aplican juegos competitivos en las clases de EF los alumnos que participan en dichas situaciones competitivas quedan diferenciados en vencedores y vencidos. La competición es un rasgo pertinente de muchos juegos deportivos (juegos tradicionales o deportes) y su aplicación en el ámbito educativo puede repercutir positiva o negativamente sobre el bienestar socioemocional de los alumnos en función de cuál sea su uso (Digelidis, Papaioannou, Laparidis, & Christodoulidis, 2003; Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Hromek & Roffey, 2009; Lundqvist, 2011; Morgan, Kingston, & Sproule, 2005). Entendemos competición motriz como “aquella situación objetiva de enfrentamiento motor en la que uno o más individuos realizan una tarea motriz sometida obligatoriamente a reglas que definen sus obligaciones, su funcionamiento, y muy especialmente los criterios de éxito y fracaso” (Parlebas, 2001, p. 79).

Aunque las formas de competición son muy variadas en posibilidades, en el caso de los juegos sociomotores con presencia de adversarios la principal modalidad que representa al deporte es el duelo (entre dos personas o equipos). Se trata de un enfrentamiento que da testimonio de una concepción dicotómica de relaciones sociales, es decir lo que pretende conseguir un jugador (o equipo) lo intenta evitar el otro. El éxito o ganancia de una parte, se consigue gracias al fracaso o pérdida de la otra (Etxebeste, 2012).

El duelo desencadena una confrontación objetiva que incita a cada uno a movilizar sus mejores recursos ante un adversario. Un uso educativo adecuado del duelo permite que los alumnos identifiquen sus potencialidades motrices, reconociendo sus puntos débiles y también sus fortalezas (Parlebas, 2009). Le permite aprender a perder y también a controlar sus respuestas

emocionales ante la victoria (Fredrickson, 2000; Parlebas, 2009). El uso adecuado del duelo proporciona experiencias 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).

Sin embargo, el duelo puede convertirse en una herramienta poco educativa si se usa de modo restrictivo y se orienta solo hacia el logro de la victoria (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012; Dyson, 1995; Ennis, 1996; Graham, 1995). Así es fácil que existan alumnos excluidos y frustrados ante el fracaso repetitivo y con una consecuente desmotivación. Cuando el acto competitivo se orienta solo hacia la consecución del resultado más que hacia la valoración del proceso es fácil que la competición origine malestar socioemocional. El enfrentamiento deportivo puede ser motivo de un torrente emocional desmesurado que conviene tratar pedagógicamente con esmero (Lagardera, 1999).

“Cuando son el objeto de una práctica hipertrofiada, los duelos deportivos corren el riesgo de desencadenar múltiples frustraciones y un insidioso malestar social. No parece razonable presentarlos como factores de buena salud.” (Parlebas, 2009, p. 87).

Hacia una E.F que promueva el bienestar socioemocional personalizado

Toda intervención pedagógica destinada a la mejora del bienestar socioemocional debería esforzarse por situar al alumno en el centro de atención de dicha acción (Lagardera & Lavega, 2011). Desde un punto de vista constructivista (Vygotsky, 1979) la EF podría servir de los juegos deportivos para permitir que el alumno construya, modifique y enriquezca su conocimiento, a partir del significado que pueda atribuir a esas experiencias lúdicas. Se debería favorecer la diversidad de experiencias y de emociones para mejorar su bienestar socioemocional. Para ello es necesario identificar los intereses y necesidades educativas del alumnado, y así poder promover una EF personalizada (Alexander & Luckman, 2001; Bailey, 2006). En este sentido, se ha visto que el género y los antecedentes deportivos son factores que pueden repercutir en la vivencia emocional que suscitan los juegos deportivos (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011).

Género y bienestar socioemocional

El uso habitual en las clases de EF de deportes en los que predominan estereotipos masculinos (como

la fuerza o el contacto corporal) frente a otro tipo de deportes asociados a rasgos femeninos (como la estética, la armonía o la plasticidad), confirma que a menudo está presente el modelo sexista en esta disciplina (Kidd, 2013; Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005; Rovira, 2010).

Esto podría explicar el menor interés de las chicas por la EF si se reproducen en ella los tópicos del deporte de competición (Eccles & Harold, 1991; Gillison, Simon, & Standage, 2012; Rodríguez, García, Sánchez, & López, 2013) y un correspondiente nivel inferior de práctica regular en estas actividades (Klomsten, Marsh, & Skaalvik, 2005).

Se hace necesario reorientar el modelo deportivo aplicado tradicionalmente en las sesiones de EF para favorecer experiencias positivas en el alumnado. Una vez más la orientación debe dirigirse a valorar el proceso más que el resultado, para así evitar generar climas emocionales de frustración e impotencia de las chicas ante su supuesta inferioridad frente a los chicos (Chirivella & Esquiva, 2012; Soler, 2009).

Historial deportivo y bienestar socioemocional

Los efectos socioemocionales positivos de la actividad física han sido ampliamente descritos (Contreras, Fernández, García, Palou, & Ponseti, 2010; Harrison & Narayan, 2003; Kantomaa, Tammelin, Ebeling, & Taanila, 2008). También se ha tratado el efecto formativo en la educación emocional del adolescente de la actividad física y del deporte (Donaldson & Ronan, 2006). La experiencia emocional es un elemento a considerar en relación a los alumnos que carecen de dicha experiencia ya que puede suponer una diferencia sustancial en el nivel de partida de “vivencias emocionales” (Alonso et al., 2013).

Debería considerarse también el tipo de deporte practicado, ya que los deportes psicomotores (como la natación o la gimnasia artística) trasladan a los protagonistas a vivir experiencias motrices de diferente naturaleza a los deportes sociomotores (como el fútbol o el baloncesto) (Alonso et al., 2013; Lavega et al., 2013).

A partir de este marco teórico de referencia, este estudio propuso examinar la capacidad predictiva de cinco variables para explicar la intensidad de trece emociones positivas, negativas y ambiguas experimentadas por alumnos de educación secundaria al participar en juegos deportivos. Dos de estas variables correspondieron a la lógica interna de los juegos (dominios de acción motriz y competición) y tres a la lógica externa o contexto (emociones, género e historial deportivo).

Método

Participantes

Tomaron parte en este estudio un total de 220 estudiantes de ESO y Bachillerato (rango de edad de 12 a 17 años; Medad = 14,3 años, DT = 1,93 años); 101 chicos (54,10%) y 119 chicas (45,90%), pertenecientes a cinco centros educativos de las comunidades de Cataluña y Valencia. Participaron un total de siete grupos siguiendo la organización habitual de la asignatura de EF; es decir, el número de participantes por grupo osciló entre 18 y 39, dependiendo del número de alumnos matriculados en cada grupo-clase. Además todos los grupos estuvieron integrados por chicos y chicas en número desigual según el centro.

Esos grupos se seleccionaron teniendo en cuenta dos criterios: a) la facilidad de incorporar los juegos realizados dentro de la programación de las clases de EF de cada uno de los centros en el momento de la realización de esta experiencia; b) y el hecho de que los profesores de estos alumnos habían realizado un curso de formación permanente en Educación Física Emocional, impartido por el equipo de investigadores.

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

Instrumento

Para la identificación de la intensidad emocional en cada juego se empleó la escala GES (Games and Emotion Scale) validada por Lavega et al., (2013). El análisis de la fiabilidad se estudió a través del alfa de Cronbach el nivel global de consistencia interna de la escala fue de 0.93; según las principales variables estudiadas la fiabilidad registró los siguientes valores: a) Dominio de acción motriz: psicomotor (0,82); cooperación (0,75); oposición (0,77); cooperación-oposición (0,77); b) Tipo de resultado: juegos competitivos (0,86); juegos no competitivos(0,82); c) Tipo de emoción: positiva (0,92); negativa (0,90) y ambigua (0,92). En todos los casos se observaron valores aceptables.

Procedimiento

Se seleccionaron dos juegos pertenecientes a cada uno de los dominios de la acción motriz, uno de ellos competitivo (que permitía diferenciar entre ganadores y perdedores) y uno no competitivo. Los juegos fueron realizados en dos sesiones. En la primera sesión se realizaron juegos del dominio psicomotor y de coopera-

ción-oposición y en la segunda sesión se aplicaron juegos de cooperación y de oposición. Para neutralizar la variable tipo de intervención didáctica, el profesor se limitó a explicar las reglas de los juegos; sólo intervino en caso de existir alguna duda sobre el funcionamiento de los mismos.

Los juegos utilizados fueron:

1) Dominio psicomotor (competitivo); Tira, Contacta y Gana. Los jugadores se sitúan por parejas frente a un objeto colocado en el suelo que deben golpear mediante el lanzamiento de una bola. Cada golpeo supone un punto para el jugador que lo ha conseguido.

2) Dominio psicomotor (no competitivo); Conoce tu Vientre. Cada participante explora las diferentes partes de su vientre mediante una pelota con la que se masajea.

3) Dominio cooperación (competitivo); Pasa y Gana. Los jugadores del equipo se colocan en círculo y se pasan varias pelotas al mismo tiempo. Gana el equipo que consigue un mayor número de pases sin errores.

4) Dominio cooperación (no competitivo); Cadenas Posteriores. Por parejas, los participantes masajean la espalda de un compañero con una pelota suave.

5) Dominio oposición (competitivo); Mano individual Ganadora. Dos jugadores se sitúan a ambos lados de una red y lanzan una pelota al otro lado para conseguir que golpee dos veces el suelo en el campo de su rival. Se consigue un punto cada vez que el adversario no es capaz de devolver la pelota.

6) Dominio oposición (no competitivo); Perseguir imitando. Uno de los jugadores se desplaza de una forma “especial” transportando una pelota de tenis persiguiendo a sus oponentes, que deben desplazarse imitando su manera de desplazarse. Al capturar a un adversario se intercambian los papeles.

7) Dominio cooperación-oposición (competitivo); Mano Colectiva Ganadora. Igual que el anterior pero con equipos formados por dos o más jugadores.

8) Dominio 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 mediante un pase aéreo (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 el momento en el que cooperar u oponerse al resto de participantes.

Al finalizar cada juego, los alumnos anotaban en su cuestionario el nivel de intensidad (de 0 a 10) experimentado en las trece emociones básicas: emociones

positivas: alegría, humor, amor y felicidad; emociones negativas: miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza; emociones ambiguas: sorpresa, esperanza y compasión (Bisquerra, 2000).

Análisis de los datos

Se valoró el ajuste a normalidad de las intensidades mediante el test Kolmogorov-Smirnov rechazando la hipótesis de normalidad debido a la asimetría de la distribución. Se empleó la técnica estadística de los árboles de clasificación CHAID (Morgan & Sonquist, 1963). 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 como número mínimo de casos en los nodos terminales y 100 casos 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 predictivos sustitutos).

La variable dependiente de intensidad emocional (rango 0-10), fue recodificada en cuatro categorías con el fin de obtener frecuencias similares: 0 a 0,99 (29), 1 a 2,99 (24,5%), 3 a 4,99 (17,4%) y 5 a 10 (28,6%). En el procedimiento CHAID se eligieron cinco factores predictivos (variables independientes) de la intensidad emocional: dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); resultado del juego (con y sin competición); emoción (alegría, humor, amor, ira, ansiedad, rechazo, miedo, tristeza, vergüenza, sorpresa, esperanza y compasión); género (femenino y masculino) e historial deportivo (con o sin historial deportivo).

Resultados

La técnica de segmentación jerárquica analizó 20225 observaciones y originó un árbol de clasificación con 56 nodos, de los cuales 36 correspondieron a nodos terminales. El primer factor predictivo identificado correspondió a las distintas emociones analizadas. Las trece emociones básicas se clasificaron en nueve nodos (nodos 1-9). A pesar de que inicialmente se observaron diferencias significativas ($p < 0,05$) en nueve de las trece emociones, el comportamiento de

las variables predictivas para cada una de esas emociones permitió identificar tres grupos de emociones: tres emociones positivas: 1) alegría-humor, 2) felicidad, 3) amor-sorpresa (la sorpresa se comportó como una emoción positiva); cuatro emociones negativas: 4) ira, 5) ansiedad, 6) miedo-tristeza-vergüenza, 7) re-

chazo; y dos emociones ambiguas: 8) esperanza y 9) compasión, ambas con un comportamiento parecido a las emociones negativas.

El estudio pormenorizado de los resultados reflejados en la Tabla 1 nos permite describir los datos obtenidos para las emociones positivas y negativas.

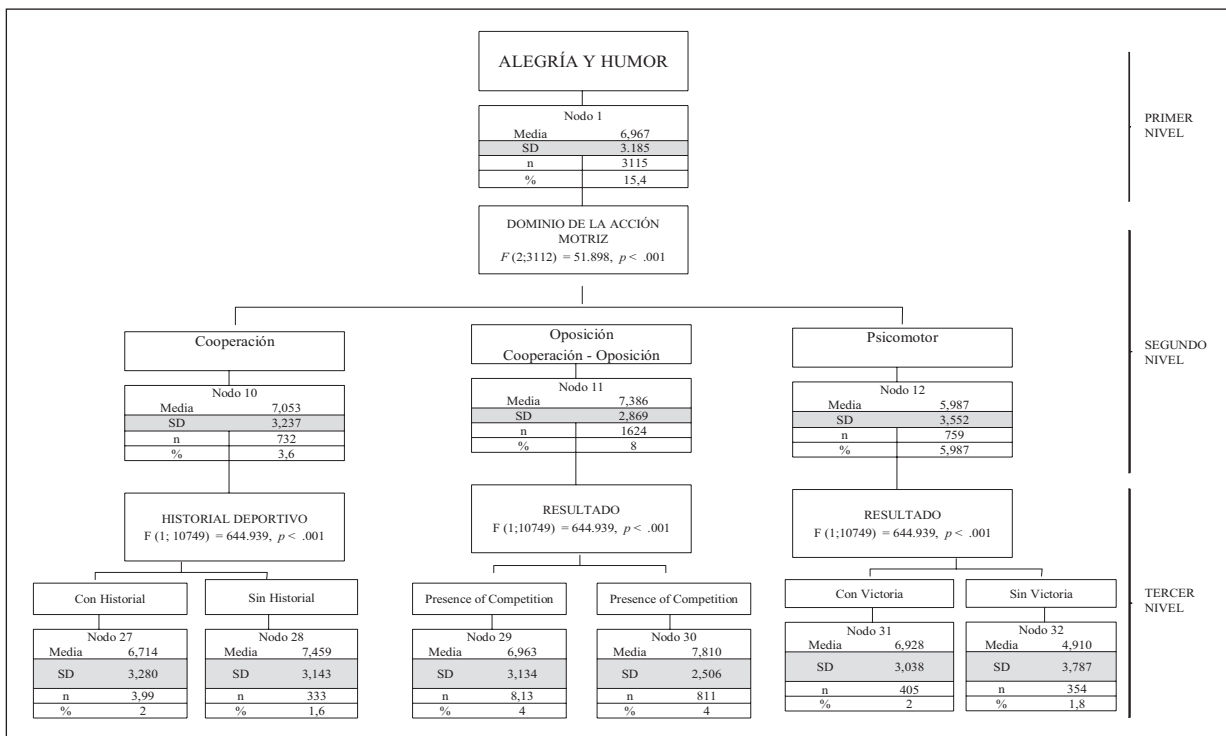


Figura 1. Variables predictivas de las emociones de Alegría y Humor.

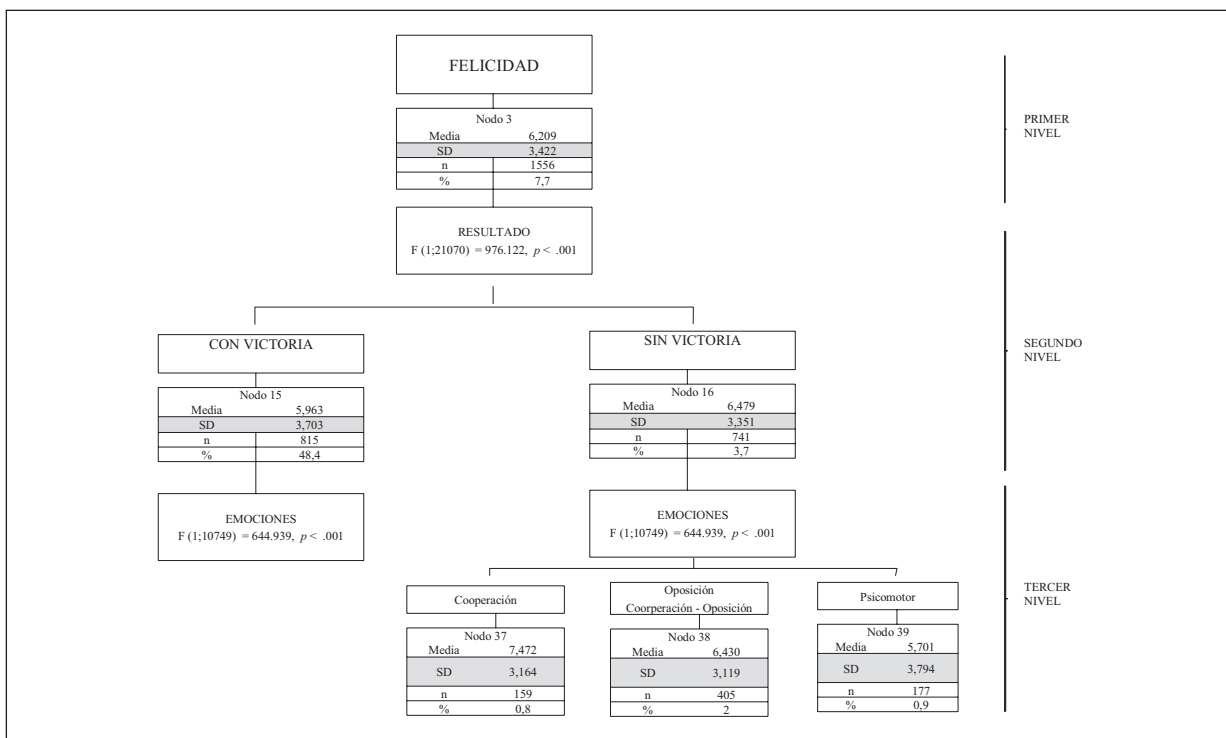


Figura 2. Variables predictivas de la emoción de Felicidad.

Tabla 1. Variables predictivas de la intensidad emocional.

Primer nivel	Segundo nivel	Nodos segundo nivel	Tercer nivel	Nodos tercer nivel
ALEGRIA HUMOR M = 6,97 DT = 3,18 n = 3115	DOMINIO p = 0,005 ; F = 51,898	Oposición y Cooperación-Oposición M = 7,39 DT = 2,87 n = 1624	RESULTADO p = 0,005 ; F = 36,165	Sin Competición M = 7,81 ; DT = 2,51 ; n = 811 Con Competición M = 6,96 ; DT = 3,13 ; n = 813
		Cooperación M = 7,05 DT = 3,24 n = 732	HISTORIAL p = 0,002 ; F = 9,732	Sin historial deportivo M = 7,46 ; DT = 3,14 ; n = 333 Con historial deportivo M = 6,71 ; DT = 3,28 ; n = 399
		Psicomotor M = 5,99 DT = 3,55 n = 759	RESULTADO p = 0,000 ; F = 66,284	Con Competición M = 6,93 ; DT = 3,04 ; n = 4,0 Sin Competición M = 4,91 ; DT = 3,79 ; n = 354
FELICIDAD M = 6,21 DT = 3,42 n = 1556	RESULTADO p = 0,003 ; F = 8,864	Sin Competición M = 6,48 DT = 3,35 n = 741	DOMINIO p = 0,005 ; F = 12,153	Cooperación M = 7,47 ; DT = 3,16 ; n = 159 Oposición y Cooperación-oposición M = 6,43 ; DT = 3,12 ; n = 405 Psicomotor M = 5,70 ; DT = 3,794 ; n = 177
		Con Competición M = 5,96 DT = 3,47 n = 815		
ESPERANZA M = 4,08 DT = 3,80 n = 1556	RESULTADO p = 0,005 ; F = 75,805	Con Competición M = 4,84 DT = 3,68 n = 817		
		Sin Competición M = 3,22 DT = 3,74 n = 739	DOMINIO p = 0,005 ; F = 35,316	Oposición y Cooperación - Oposición M = 3,95 ; DT = 3,73 ; n = 404 Cooperación y Psicomotor M = 2,34 ; DT = 3,66 ; n = 335
AMOR SORPRESA M = 3,60 DT = 3,69 n = 3107	GÉNERO p = 0,005 ; F = 34,107	Femenino M = 3,95 DT = 3,7 n = 1694	EMOCIÓN p = 0,001 ; F = 12,021	Amor M = 4,27 ; DT = 3,62 ; n = 844 Sorpresa M = 3,64 ; DT = 3,76 ; n = 850
		Masculino M = 3,183 DT = 3,63 n = 1413	EMOCIÓN p = 0,004 ; F = 8,147	Sorpresa M = 3,46 ; DT = 3,8 ; n = 706 Amor M = 2,91 ; DT = 3,43 ; n = 707
COMPASIÓN M = 2,28 DT = 3,36 n = 1553	GÉNERO p = 0,004 ; F = 8,369	Masculino M = 2,551 DT = 3,51 n = 704	HISTORIAL p = 0,024 ; F = 5,127	Con historial deportivo M = 2,77 ; DT = 3,62 ; n = 465 Sin historial deportivo M = 2,13 ; DT = 3,26 ; n = 239
		Femenino M = 2,06 DT = 3,214 n = 849	RESULTADO p = 0,040 ; F = 4,211	Con Competición M = 2,27 ; DT = 3,29 ; n = 446 Sin Competición M = 1,82 ; DT = 3,12 ; n = 403
IRA M = 1,23 DT = 2,63 n = 1560	RESULTADO p = 0,005 ; F = 18,986	Con Competición M = 1,50 DT = 2,85 n = 818	HISTORIAL p = 0,027 ; F = 4,913	Con historial deportivo M = 1,7 ; DT = 2,95 ; n = 454 Sin historial deportivo M = 1,25 ; DT = 2,69 ; n = 364
		Sin Competición M = 0,925 DT = 2,32 n = 742	DOMINIO p = 0,001 ; F = 15,161	Oposición y Cooperación-oposición M = 1,22 ; DT = 2,61 ; n = 405 Psicomotor y Cooperación M = 0,56 ; DT = 1,87 ; n = 337
ANSIEDAD M = 1,48 DT = 2,76 n = 81555	RESULTADO p = 0,005 ; F = 13,874	Con Competición M = 1,72 DT = 2,93 n = 815	HISTORIAL p = 0,005 ; F = 7,845	Con historial deportivo M = 1,96 ; DT = 3,14 ; n = 453 Sin historial deportivo M = 1,40 ; DT = 2,62 ; n = 362
		Sin Competición M = 1,20 DT = 2,53 n = 740	DOMINIO p = 0,001 ; F = 14,796	Oposición y Cooperación-oposición M = 1,53 ; DT = 2,69 ; n = 404 Cooperación y Psicomotor M = 0,81 ; DT = 2,26 ; n = 336
MIEDO TRISTEZA VERGÜENZA M = 0,73 DT = 2,02 n = 4664				
RECHAZO M = 0,52 DT = 1,82 n = 1559	GÉNERO p = 0,005 ; F = 18,394	Masculino M = 0,74 DT = 2,140 n = 706	HISTORIAL p = 0,003 ; F = 9,125	Con historial deportivo M = 0,91 ; DT = 2,41 ; n = 469 Sin historial deportivo M = 0,4 ; DT = 1,43 ; n = 239
		Femenino M = 0,341 DT = 1,48 n = 851		

Emociones positivas

Fueron las emociones que se vivieron con mayor intensidad. Se encontraron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre tres de las cuatro emociones positivas: a) alegría-humor ($M = 6,97, DT = 3,19$). Ambas emociones se agruparon en un mismo nodo (nodo 1), al no existir diferencias significativas entre ellas ($p < 0,05$); b) felicidad ($M = 6,21, DT = 3,42$) (nodo 3), c) amor-sorpresa ($M = 3,60, DT = 3,69$). La emoción ambigua sorpresa se comportó como una emoción positiva y se agrupó en el nodo 2 con el amor.

Estas emociones manifestaron dos patrones de comportamiento distinto. En primer lugar, alegría-humor y felicidad incluyeron como principales variables predictivas el dominio (nodos 10, 11 y 12) y la competición (nodos 29, 30, 31 y 32); el historial deportivo tan sólo apareció en segundo lugar como variable explicativa de estas emociones en el dominio cooperación (nodos 27 y 28). Los resultados más intensos se localizaron en la alegría y el humor cuando se aplicaron dominios con presencia de adversarios (juegos de oposición y de cooperación-oposición) y sin competición (nodo 29). Los valores inferiores aparecieron en juegos psicomotores y sin competición (nodo 32). La felicidad registró los valores más en los juegos sin competición y de cooperación (nodo 37). La intensidad inferior apareció en juegos competitivos (nodo 15).

La intensidad en el amor y la sorpresa se explicó a través de la variable género (nodos 13 y 14). Existieron diferencias significativas entre ambas emociones tanto en chicos ($p = 0,004$; nodos 33 y 34) como en chicas ($p = 0,001$; nodos 35 y 36). Los valores más intensos en el grupo de las chicas se asociaron a la emoción de amor (nodo 33). En cambio los chicos, registraron los valores más intensos en la sorpresa (nodo 36) (ver Tabla 1).

Emociones negativas

Registraron los valores más bajos. Existieron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre cuatro de las seis emociones negativas: 1) ira ($M = 1,46, DT = 2,63$) (nodo 4); 2) miedo-tristeza-vergüenza ($M = 0,73, DT = 2,02$) (nodo 2), Las tres emociones se agruparon en un mismo nodo (nodo 5), al no existir diferencias significativas entre ellas ($p < 0,05$); 3) ansiedad ($M = 1,48, DT = 2,76$) (nodo 6); y 4) rechazo ($M = 0,52, DT = 1,82$). Estas emociones manifestaron tres patrones de comportamiento distinto.

En primer lugar, la ira y la ansiedad se explicaron a través de la variable competición e historial para los juegos competitivos (nodos 40, 41, 44 y 45) y el dominio para los juegos sin competición (nodos 42, 43, 46 y 47). En ambas emociones los valores más intensos se asociaron a los juegos competitivos protagonizados por alumnos con historial deportivo (nodos 40 y 44).

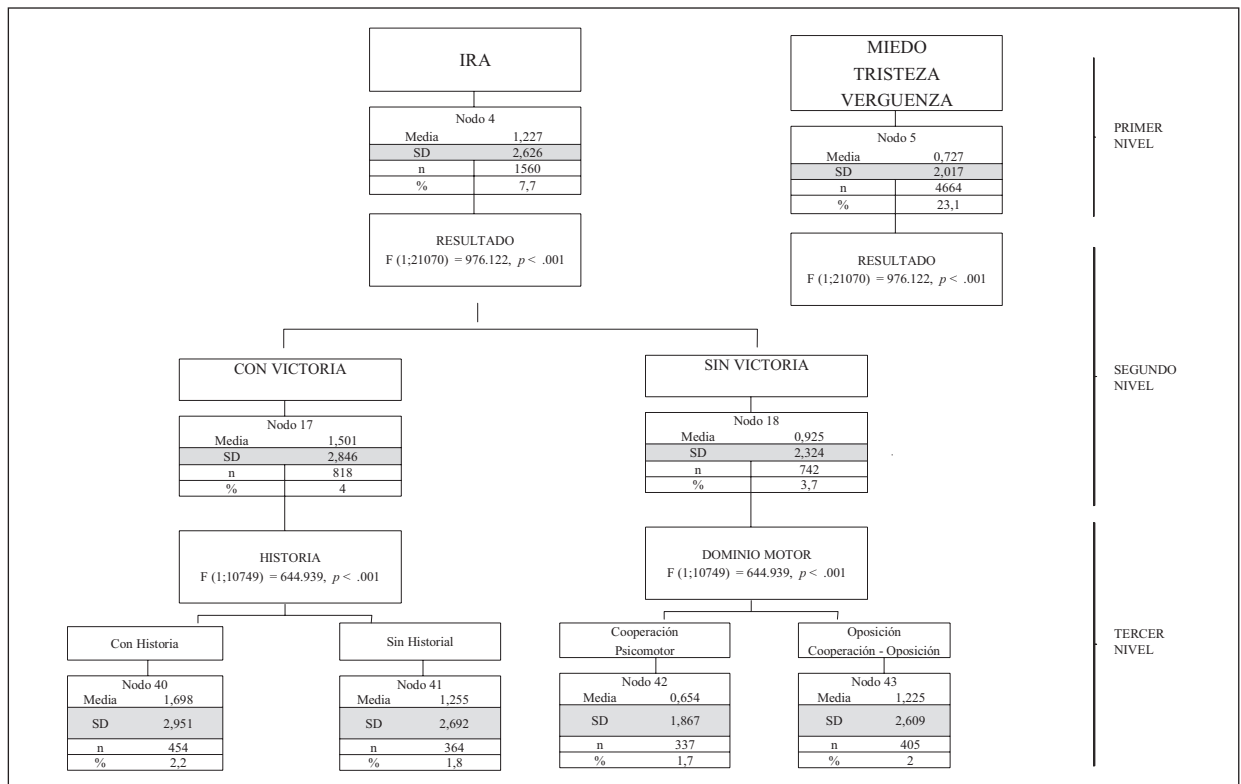


Figura 3. Variables predictivas de las emociones de Ira y de las emociones de Miedo, Tristeza y Vergüenza.

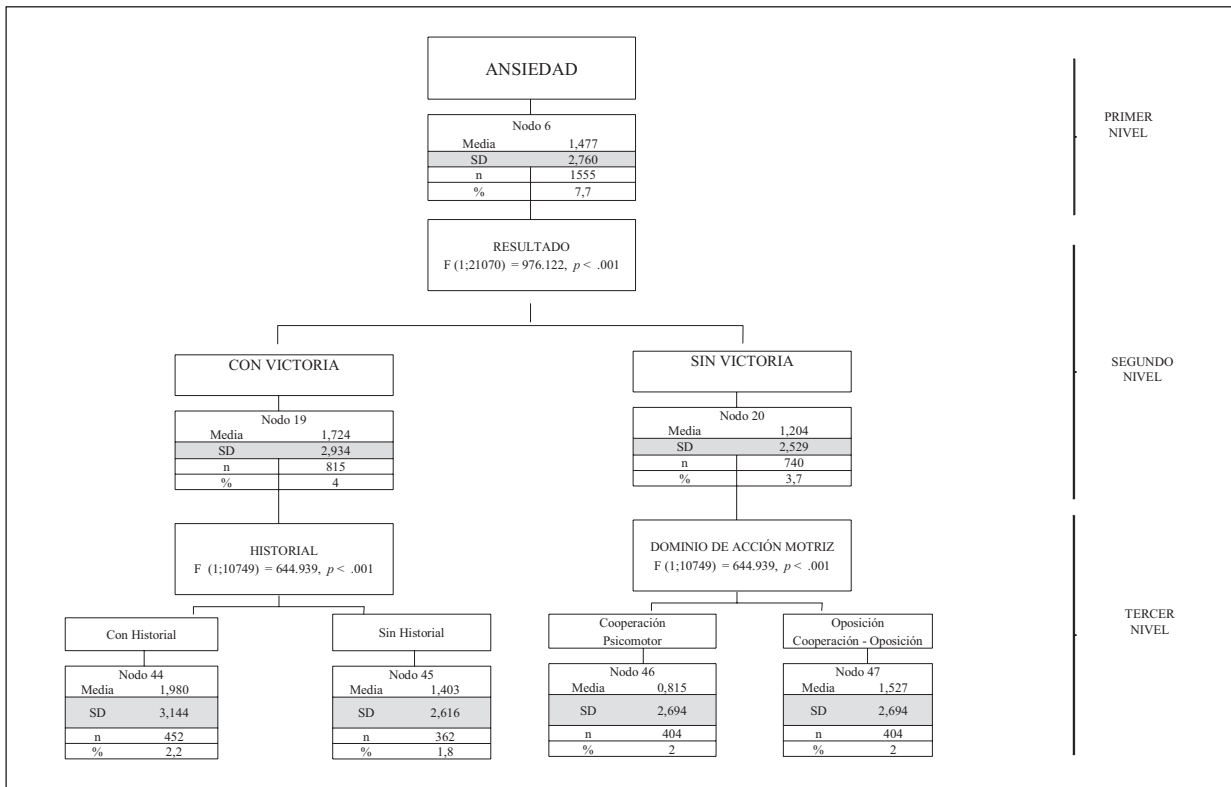


Figura 4. Variables predictivas de la emoción de Ansiedad.

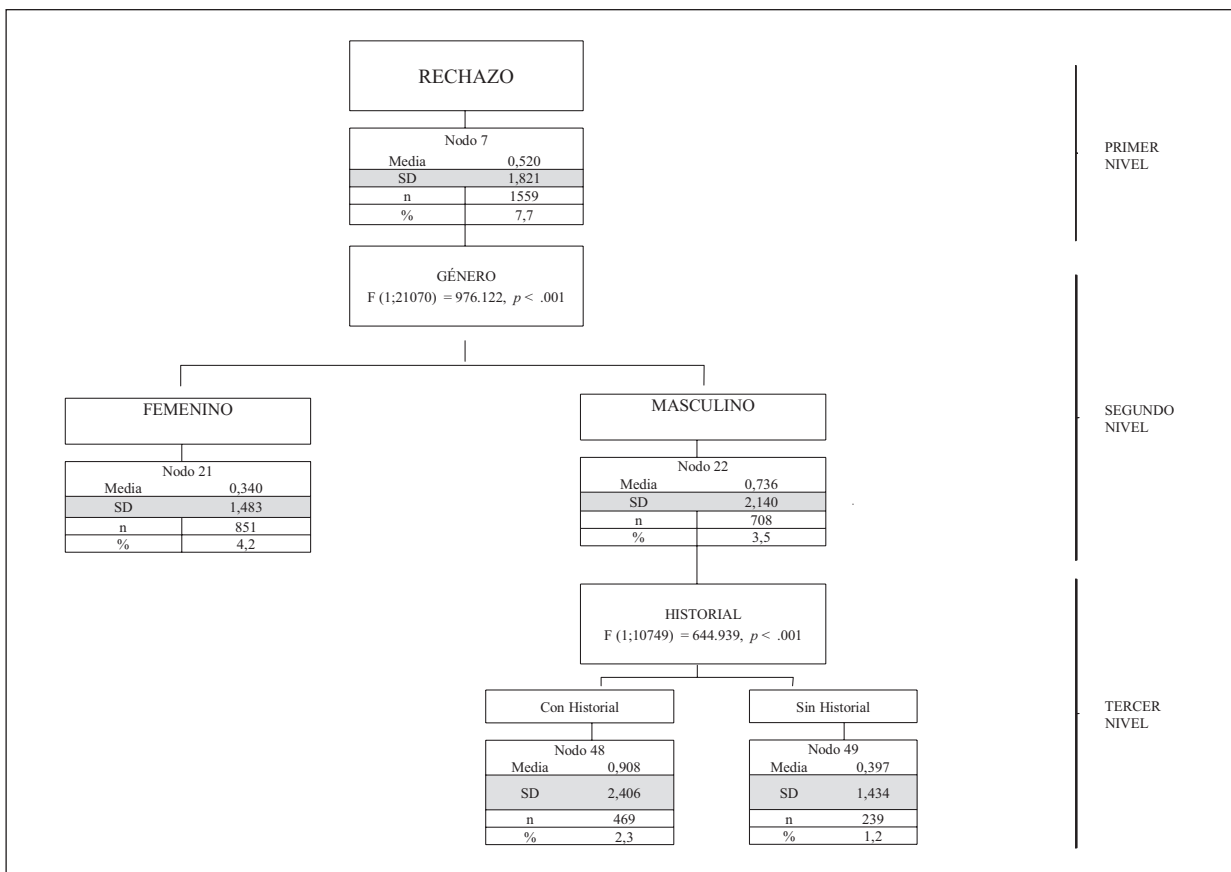


Figura 5. Variables predictivas de la emoción de Rechazo.

Los valores inferiores aparecieron en juegos sin competición de los dominios psicomotor o cooperación (nodos 42 y 46).

En segundo lugar el árbol no identificó ninguna variable predictiva para las emociones miedo-tristeza-vergüenza (nodo 5).

Finalmente, el rechazo tuvo como variables predictivas el género (nodos 21 y 22) y el historial deportivo en los chicos (nodos 48 y 49). Los valores más intensos se asociaron a juegos protagonizados por chicos con historial deportivo (nodo 48) y los inferiores a los realizados por las chicas (nodo 21).

Emociones ambiguas

Estas emociones alcanzaron valores intermedios. Existieron diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las tres emociones ambiguas. Cada emoción tuvo un comportamiento distinto.

La sorpresa se comportó como el amor.

La esperanza registró los valores más intensos. El árbol explicó esta emoción a partir de la variable competición (nodos 23 y 24) y la variable dominio para juegos no competitivos (nodos 50 y 51). Este comportamiento fue similar a la ira y la ansiedad. Los valores más intensos correspondieron a juegos competitivos (nodo 23). Los valores inferiores de esperanza se asociaron a los juegos sin competición y sin adversarios (dominio psicomotor y cooperación; nodo 50).

Finalmente la compasión tuvo como principal variable predictiva al género (nodos 25 y 26) y al historial deportivo en el caso de los juegos con chicas (nodos 52 y 53) y la competición cuando participaron chicos (nodos 54 y 55). La intensidad más alta se asoció a los chicos con historial deportivo (nodo 54), y los valores inferiores correspondieron a las chicas cuando participaron en juegos no competitivos (nodo 53).

Discusión

Esta investigación se propuso examinar la capacidad predictiva de cinco variables para explicar la intensidad de trece emociones básicas experimentada por estudiantes de ESO al participar en juegos deportivos.

Los árboles de clasificación identificaron patrones de comportamiento asociados a los tres grupos de emociones, positivas, negativas y ambiguas, tal y como las clasifica Bisquerra (2000) y Lazarus (1991). En el caso de las emociones ambiguas la sorpresa, se comportó como emoción positiva, y las otras dos, esperanza y compasión, mostraron con un comportamiento similar a las emociones negativas.

Los resultados obtenidos aportan criterios científicos de gran utilidad para los profesores de EF de ESO y bachillerato que quieran introducir a sus alumnos en la educación emocional (Lavega et al., 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Schutz, & Pekrun, 2007), para promover el bienestar subjetivo (Bisquerra, 2003; Diener, Oishi, & Lucas, 2009; Dishman et al., 2005).

El poder del juego para suscitar la vivencia de emociones positivas

El juego deportivo se ha mostrado como un agente desencadenante de emociones positivas. Hemos observado que las diferentes características del juego han puesto acento en una reacción emocional particular. Los juegos sociomotores con adversarios (de oposición y de cooperación-oposición) y sin competición constatan altas intensidades de alegría y humor (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011). Se trata de juegos en los que al final no se sabe quién gana o pierde ya que no se comparan ni se clasifica al alumnado. Los juegos de oposición sin competición favorecen experiencias asociadas al intercambio de roles y a participar en redes de comunicaciones motrices originales (Parlebas, 1981), ya que permiten a los participantes cambiar de relación durante el transcurso de la partida. Un ejemplo muy representativo son los juegos de persecución (el perseguidor cambia de papel cuando atrapa a una "liebre"). Los juegos de cooperación-oposición sin competición también presentan un sistema de relaciones motrices original; los jugadores pueden cambiar de equipo o relación durante la partida, como ocurre con la pelota sentada o la pelota cazadora. En estos juegos la alegría y el humor surgen de los imprevistos, que originan los intercambios continuos de relación, tal y como se ha visto en otras investigaciones (Lavega et al., 2011, 2013; Parlebas, 2003).

En el extremo opuesto, la alegría y el humor alcanzan los valores inferiores en juegos psicomotores no competitivos. El profesor de EF debería saber que este tipo de juegos (como los malabares, desplazamientos o saltos) suelen presentar situaciones repetitivas, en las que la ausencia de la novedad y la monotonía disminuyen la satisfacción del alumnado (Collard, Oboeuf, & Ahmaidi, 2007).

La felicidad puede registrar valores intensos si se presentan juegos cooperativos no competitivos tal y como se ha visto en otros estudios (Lagardera & Lavega, 2011; Miralles, 2013). El amor o afecto funciona de modo distinto al resto de emociones y depende directamente del género. Se confirma la dimensión socio-cultural de esta emoción que en la cultura occidental está muy asociada a estereotipos del género femenino.

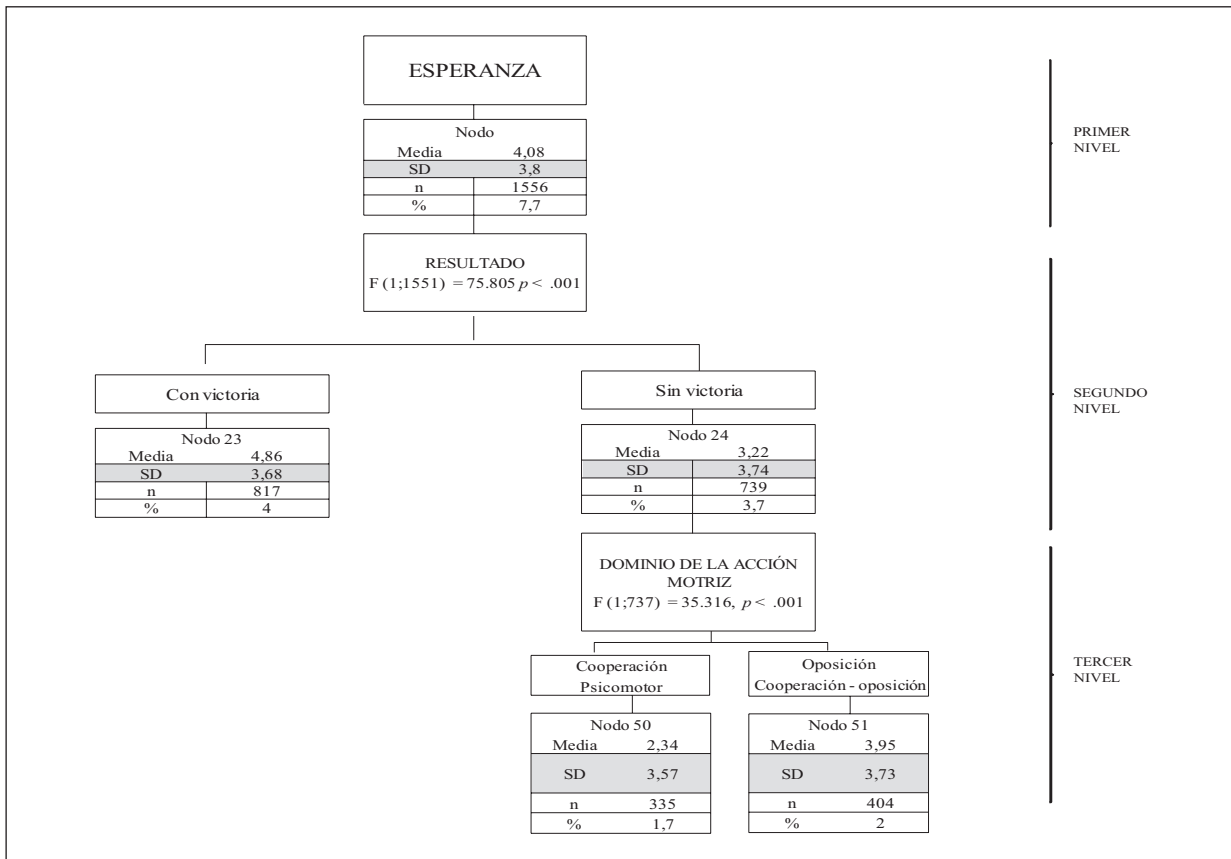


Figura 6. Variables predictivas de la emoción de Esperanza.

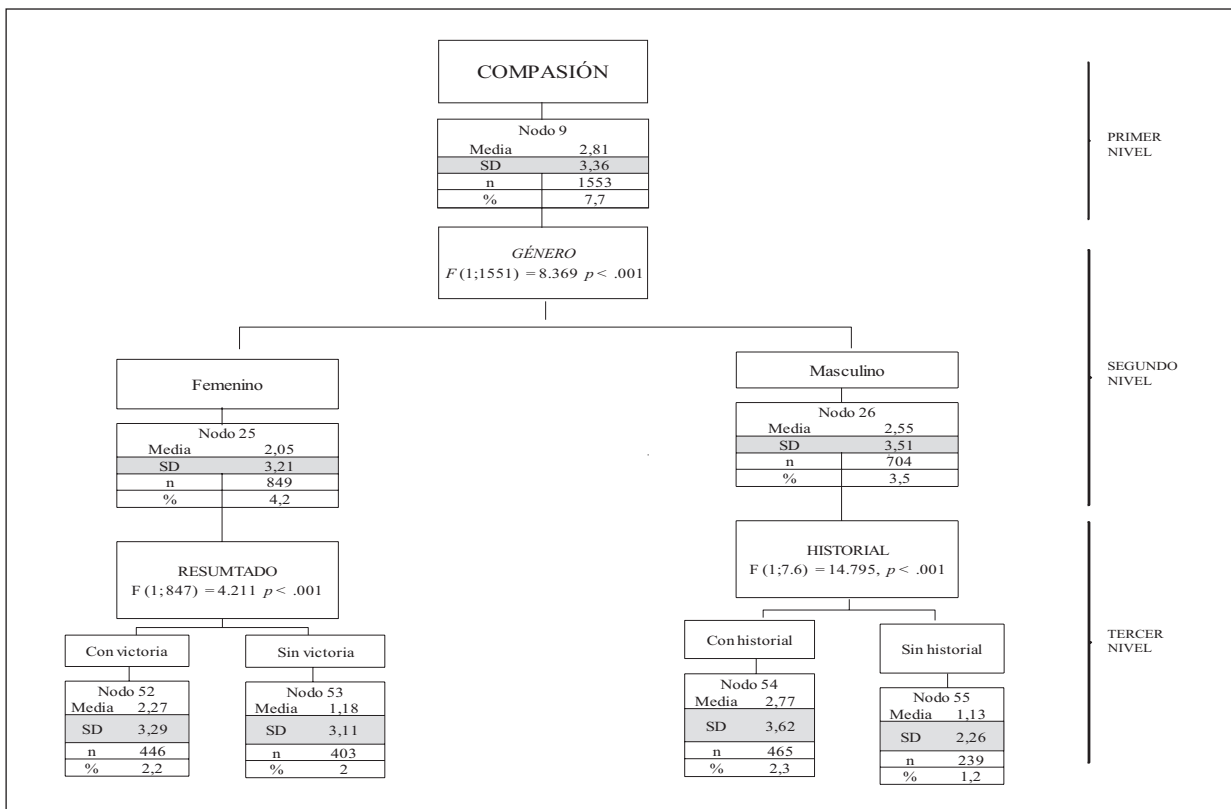


Figura 7. Variables predictivas de la emoción de Compasión.

no (Eccles & Harold, 1991). Por tanto se trata de una emoción muy presente entre chicas y no tanto entre los chicos (Hills, 2006).

La derrota y el historial deportivo como variables predictivas de las emociones negativas

Los resultados obtenidos indican que la intensidad en las emociones negativas depende principalmente de la presencia de la competición (lógica interna) y también del historial deportivo del alumnado (lógica externa). Además en el caso del rechazo también influye la variable género masculino (lógica externa).

En los juegos con competición, el duelo distingue dos partes (jugadores o equipos) que se enfrentan; la victoria de una parte comporta la derrota de la otra. Aquí la comparación del resultado puede provocar conflictos, sobre todo si no se sabe ganar o perder (Collard, 2008; Sáez de Ocariz, Lavega, & March, 2013).

El tener una “educación deportiva” generalmente basada en la necesidad de ganar ha puesto al adolescente frente a una situación de desequilibrio que ha desencadenado la aparición de reacciones emocionales de signo negativo (Beltrán, Devís, Peiró, & Brown, 2012). Los jóvenes deportistas habituados a participar en competiciones han vivido con una intensidad emocional superior el fracaso que ha supuesto la derrota. En estas situaciones es fácil que aparezcan emociones como la ira o la ansiedad; si el alumno no aprende a tomar consciencia de esas emociones para conseguir su posterior regulación, no va a ser capaz de aprender a hacer un uso inteligente de ellas y por tanto va a ser frecuente que origine intervenciones poco respetuosas con los demás.

La emoción del rechazo se acentúa cuando intervienen chicos con historial deportivo, en lo que parece ser una asociación entre la derrota y la sensación de fracaso. Estas consideraciones también se pueden aplicar a las emociones de esperanza y compasión que se comportan como emociones negativas en el grupo de alumnos de ESO.

Conclusiones

Este estudio permite identificar las siguientes conclusiones:

1. Se ha podido apreciar como el juego deportivo es capaz de generar reacciones emocionales en los participantes. Dichas reacciones son de una intensidad superior en el caso de las emociones de signo positivo.

2. La mayor intensidad emocional positiva se asocia a los juegos de los dominios sociomotores y más concretamente en aquellos en los que el resultado no es tomado en consideración. Esta aportación nos parece de gran importancia en la selección de los contenidos que el profesor o profesora de EF debe hacer en la programación de sus sesiones si pretende generar un clima emocional positivo.

3. El juego deportivo en general, y en especial el juego sociomotor, puede aportar recursos didácticos que favorezcan un clima emocional positivo en las sesiones de EF de los estudiantes de ESO. Ello toma especial relevancia en el momento en el que se observa la necesidad de disponer de recursos prácticos con la finalidad de gestionar los conflictos que tan frecuentemente se observan en los grupos de adolescentes (Sáez de Ocariz et al., 2013).

4. La competición de los juegos y el historial deportivo de los participantes puede tener especial relevancia si se pretende evitar situaciones de frustración y sentimientos de fracaso. La competición puede ser generadora de emociones negativas sobre todo entre el alumnado con historial deportivo. Esta vivencia podría estar asociada a la sensación de “fracaso” de los “deportistas” enfrentados a la situación de perder (Alonso, López de Sosoaga, & Segado, 2011).

5. En los juegos sin posibilidad de ganar o perder, ambas emociones alcanzan valores más altos si los juegos incluyen adversarios. Por tanto el adversario más que ser una persona hostil en el juego favorece la vivencia emocional (tanto positiva como negativa) de los participantes.

6. Los chicos y las chicas ante una misma situación de juego pueden experimentar emociones desiguales. En el caso de los chicos es conveniente considerar si tienen antecedentes deportivos por su capacidad predictiva de las emociones negativas.

7. A partir de los hallazgos de este estudio, en un futuro las investigaciones deberían analizar la contribución del juego deportivo en la regulación y control de las emociones, abordando nuevas fases del desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2003).

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teacher's perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267.
- Aliste, A., & Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95.
- 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
- Alonso, J. I., de Robles, L. D. S. L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *Cultura Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25. doi:10.12800/ccd.v6i16.28
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Beltrán, V. J., Devís, J., Peiró, C., & Brown, D. H. (2012). When physical activity participation promotes inactivity negative experiences of Spanish adolescents in physical education and sport. *Youth & Society*, 44(1), 3-27.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.
- Brackett, M. A., Rios, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of Personality & Social Psychology*, 91, 780-795. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780.
- Carriedo, A., González, C., & López, I. (2013). Relación entre la meta de logro en las clases de educación física y el autoconcepto de los adolescentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 403, 13-24.
- 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.
- Chirivella, E. C., & Esquiva, I. C. (2012). Los estados emocionales y su relación con las atribuciones y las expectativas de autoeficacia en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 171-176.
- Collard, L. (2008). Unfair sporting Games and motor aggressiveness. *Mathematics and Social Sciences*, 182, 34-46.
- Collard, L., Oboeuf, A., & Ahmaidi, S. (2007). The transfer of motor skills between swimming and gymnastics. *Perceptual and motor skills*, 105, 15-26.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W. V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: findings from the nun study. *Journal of personality and social psychology*, 80(5), 804-813.
- Diener, E. (2009). Subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *The science of well-being* (pp. 11-58). New York: Spring.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. En S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp. 187-194). New York: Oxford University Press.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and exercise*, 4(3), 195-210.
- Dishman, R., Motl, R., Saunders, R., Felton, G., Ward, D., Dowda, M., ... Pate, R. (2005). Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37(3), 478-487.
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Donaldson, S. J., & Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young Adolescents' emotional well-being. *Adolescence*, 41(162), 369-89.
- Dyson, B. P. (1995). Students voices in two alternative elementary physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' Expectancy-Value Model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. (2006). Emotion regulation and children's socioemotional competence. En L. Balter & C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press.
- Ennis, C. (1996). Students' experiences in sport based physical education: [More than] apologies are necessary. *Quest*, 48, 453-456. doi:10.1080/00336297.1996.10484211
- Etzebeste, J. (2012). *À cloche-pied. Les jeux sportifs traditionnels et la socialisation des enfants basques*. Sarrebruck: Editions universitaires europeennes.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 267-279.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1). doi:10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Gillison, F., Sebire, S., & Standage, M. (2012). What motivates girls to take up exercise during adolescence? Learning from those who succeed. *Br J Health Psychology*, 17(3). 536-550. doi:10.1111/j.2044-8287.2011.02053.x
- Generalitat Catalunya Departament d'Ensenyament. (2010). *Educació Física a l'ESO. Orientacions per al desplegament del currículum*. Recuperado de: http://www.xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/60cfe13d-1d35-4197-92e2-9fdd78f14110/orientacions_educacio_fisica_eso.pdf
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voice implications for teachers and researchers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 478-482.
- Harrison, P. A., & Narayan, G. (2003). Differences in behavior, psychological factors, and environmental factors associated with participation in school sports and other activities in adolescence. *The Journal of School Health*, 73(3), 113-120.
- Hills, L. A. (2006). Playing the field(s): An exploration of change, conformity and conflict in girls' understandings of gendered physicality in physical education. *Gender and Education*, 18, 539-556.
- Hromek, R., & Roffey, S. (2009). Promoting social and emotional learning with games "it's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Jiménez, M. I., & López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.
- Kantamaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., & Taanila, A. (2008). Emotional and behavioral problems in relation to physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(10), 1749-1756.
- Kidd, B. (2013). Sports and masculinity. *Sport in Society*, 16(4), 553-564.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636.
- Lagardera, F. (1999). La lógica deportiva y las emociones. Sus implicaciones en la enseñanza. *Apunts Educación Física*, 56, 100-106.
- Lagardera, F., & Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Revue ethologie & praxeologie*, 16, 23-43.

- 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*, 31(1), 151-166.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How Emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14, 229-252.
- Ley orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo, [en línea] [Disponible en http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899][Consulta: 10 de Octubre, 2013]
- Lundqvist, C. (2011). Well-being in competitive sports - The feel-good factor? A review of conceptual considerations of well-being. *International review of sport and exercise psychology*, 4(2), 109-127.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: Ajudant els mestres a prendre decisions* (Tesis doctoral). Universidad de Lleida, Lleida.
- Morgan, J. N., & Sonquist, J. A. (1963). Problems in the analysis of survey data. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 415-434.
- Morgan, K., Kingston, K., & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). Un nuevo paradigma en educación física: los dominios de acción motriz. En J. P. Fuentes García & M. Bellido Pérez (Eds.), *La educación física en Europa y la calidad didáctica en las actividades físico-deportivas* (pp. 27-42). Cáceres: Congreso FIEP.
- Parlebas, P. (2009). Salud y bienestar relacional en los juegos tradicionales. En C. Villa Porras (Ed.), *Juegos tradicionales y salud social* (pp. 85-94). Aranda de Duero: Asociación Cultural La Tanguilla.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Rodríguez, P. L., García-Canto, E., Sánchez-López, C., & López-Minarro, P. A. (2013). Percepción de la utilidad de las clases de educación física y su relación con la práctica físico-deportiva en escolares. *Cultura y Educación*, 25(1), 65-76.
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: una vía práctica para desarrollo de competencias socio-personales. *Acción Motriz*, 5, 12-19.
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P. & March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176. doi:10.6018/reifop.16.1.180101
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotions in education*. San Diego: Academic Press.
- Soler, S. (2009). Los procesos de reproducción, resistencia y cambio de las relaciones tradicionales de género en la educación física: el caso del fútbol. *Cultura y Educación*, 21(1), 31-42.
- Vega-Franco, L. (2002). Ideas, creencias y percepciones acerca de la salud: reseña histórica. *Salud Pública México*, 44(3), 258-265.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. London: The MIT Press.