

# Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad

*Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity*

**CONXITA DURAN DELGADO**  
**PERE LAVEGA BURGÚES**  
**ANTONI PLANAS LOZANO**

Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya - Centro de Lleida (España)

**ROBERT MUÑOZ MARTÍNEZ**  
IES Sant Sadurní d'Anoia - Barcelona (España)

**GABRIEL PUBILL SOLER**  
IES Flix - Tarragona (España)

Correspondencia con autora

Conxita Duran Delgado  
[cduran@inefc.es](mailto:cduran@inefc.es)

## Resumen

La educación física puede ejercer un papel destacado en la educación de competencias emocionales, las cuales repercuten directamente en el rendimiento académico del alumnado y en la mejora de su bienestar subjetivo. En este trabajo se examinó la vivencia emocional de adolescentes en diferentes clases de juegos deportivos, con presencia y ausencia de competición. Correspondió a un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas. Participaron 220 estudiantes de ESO y bachillerato de 5 centros educativos de Cataluña y Valencia. Se realizaron 4 sesiones basadas en diferentes familias de juegos deportivos. A través de la escala validada *Games and emotions Scale* (GES) los alumnos identificaron la vivencia emocional originada en cada juego. El análisis de los datos se realizó mediante ecuaciones de estimación generalizadas (GEE). El modelo consideró los factores intra-participantes: 1) dominio de acción motriz; 2) competición y 3) tipo de emoción y los factores entre-participantes, que fueron: 1) género; y 2) historial deportivo. De los resultados se obtienen tres hallazgos principales: a) el papel destacado de los juegos sociomotores para promover emociones positivas intensas; b) la presencia de adversarios (en juegos de oposición y de cooperación-oposición) aumenta la intensidad de las emociones negativas; c) la introducción de la competición incrementa la intensidad de las emociones positivas en los juegos psicomotores y los valores de las emociones negativas en los juegos sociomotores. Este estudio aporta argumentos científicos y recomendaciones prácticas para promover una educación física emocional orientada hacia el bienestar subjetivo y a la adquisición de estilos de vida saludables en adolescentes.

**Palabras clave:** educación física, emociones, juego, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), competición

## Abstract

### *Emotional Physical Education in High School. The Role of Sociomotricity*

*Physical education can play a significant role in the education of emotional skills which directly affect the academic performance of students and improve their subjective wellbeing. This paper examines the emotional experience of adolescents in different kinds of sports games with and without competition. It involves a quasi-experimental repeated measures design. 220 students doing lower and upper secondary education at 5 schools in Catalonia and Valencia took part in it. 4 sessions based on different sets of sports games were held. Using the validated Games and Emotions Scale (GES) the students identified the emotional experience arising in each game. The data analysis was performed using generalised estimating equations (GEE). The model considered within-participants factors, which were 1) motor action domain, 2) competition and 3) type of emotion, and between-participants factors, which were 1) gender and 2) sports background. The results led to three main findings: a) the prominent role of sociomotor games in promoting strong positive emotions; b) the presence of adversaries (in competition and cooperation-competition games) increases the intensity of negative emotions; c) the introduction of competition increases the intensity of positive emotions in psychomotor games and the values of negative emotions in sociomotor games. This study provides a scientific rationale and practical recommendations to promote emotional physical education geared towards subjective wellbeing and the acquisition of healthy lifestyles by adolescents.*

**Keywords:** physical education, emotions, game, compulsory secondary education (ESO), competition

## Introducción

### La toma de conciencia emocional en educación física de secundaria

La educación física es un escenario propicio para que el alumnado experimente un repertorio extraordinario de vivencias motrices asociadas a la adquisición de aprendizajes que pueden contribuir al desarrollo integral de su personalidad (Parlebas, 2001). Entre los múltiples aprendizajes que se pueden estimular, a través de diferentes tipos de prácticas, como los deportes, los juegos motores, la expresión motriz o la introyección motriz (Alonso, De Robles, & Segado, 2011; Alonso, Lavega, & Gea, 2013; Lavega, March, & Filella, 2013) merece especial interés el desarrollo sociopersonal y más concretamente la educación de competencias emocionales (Bisquerra, 2000, 2003; Bisquerra & Pérez, 2007).

El concepto de competencia emocional es un constructo amplio que supone ir más allá del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990) ya que incluye “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 66). Esta competencia implica saber manejar de manera adecuada en diferentes contextos de la vida las emociones tanto en relación con uno mismo como en relación con las demás personas (Bisquerra, 2003; Saarni, 2000). En el ámbito educativo existen evidencias de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos y por tanto controla adecuadamente sus emociones (Bisquerra & Pérez, 2007).

En este contexto, se identifica la toma de conciencia emocional como la primera fase a desarrollar en el aprendizaje de competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda, Filella, & Soldevila, 2010; Saarni, 1997; 2000). En esta fase también denominada conciencia del propio estado emocional (Saarni, 1997, 2000) o autoconciencia emocional (Goleman, 1995) se pretende dotar al alumnado de la capacidad de percibir e identificar con precisión las propias emociones, dar nombre a esas emociones y también comprender las de los demás. Se ha visto que el recono-

cimiento de las emociones personales favorece otras habilidades como la autorregulación de estas, mientras que la habilidad de reconocer e interpretar las emociones de los demás facilita la integración en el grupo y la regulación de las relaciones socioemocionales que se establecen entre los diferentes miembros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).<sup>1</sup> Para dotar de forma y contenido al proceso, se ha acuñado el término educación física emocional (e.g., Lavega, March et al., 2013; Miralles, 2013; Pellicer 2011) y se han elaborado programas que permiten abordar la educación de las emociones en el ámbito de la educación física (Miralles, 2013; Pellicer, 2011).

En la educación física de secundaria los alumnos adolescentes pueden ver favorecido su crecimiento integral si se aplican programas adecuados de educación física generadores de experiencias emocionales positivas (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Moreno-Murcia & Hernández, 2009). La adolescencia es una fase del desarrollo de la persona en donde el ser humano se hace consciente de sus estados afectivos y del efecto que las manifestaciones de dichos estados pueden llegar a tener. En esta fase se inicia la definición de la capacidad para tomar en consideración las particularidades de uno mismo y de los demás, la personalidad, las preferencias y la forma particular de vivir emocionalmente las situaciones (Bisquerra, 2003). Es, por lo tanto, una etapa clave para la intervención educativa en el desarrollo de las competencias emocionales y las habilidades sociales (López, 2008). Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre la capacidad de percibir, comprender y regular las propias emociones con la capacidad de generalizar estas habilidades a las emociones de los demás y por tanto mejorar la vida en sociedad (Brackett & Mayer, 2003; Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner, & Salovey, 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, & Beers, 2005).

En el ámbito de la educación física, cuando el profesor invita al alumnado a participar en un juego motor, los protagonistas se introducen en un laboratorio excepcional de vivencias motrices y por tanto intercambios emocionales (Lavega, Filella, Lagardera, Mateu, & Ochoa, 2013; Parlebas, 2001). Para actuar en un juego con inteligencia emocional el alumnado debe aprender

<sup>1</sup> A partir del modelo teórico de Bisquerra (2000) se identifican tres tipos de emociones en función de la valoración que realiza la persona ante una situación o estímulo. Si la valoración es positiva y está orientada hacia el bienestar subjetivo se desencadenan emociones positivas (como alegría, humor, amor y felicidad). En cambio si la situación aleja a la persona del bienestar subjetivo suscita emociones negativas (como ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza). Finalmente, se consideran las emociones ambiguas (como sorpresa, esperanza y compasión) ya que pueden tener una orientación positiva o negativa en función de las circunstancias de cada momento.

a percibir y comprender las emociones, así como saber expresarlas de manera apropiada (Bisquerra, 2000; Goleman, 1995; Salovey & Mayer 1990).

Por este motivo, el desarrollo de la inteligencia emocional intrapersonal en el juego también va acompañado del crecimiento social (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003). En estas condiciones los alumnos pueden establecer relaciones más amistosas y menos agresivas con los otros participantes de juego, ya sean compañeros o adversarios (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, & Balluerka, 2013; Pérez-Escoda et al., 2010). La toma de conciencia de las propias emociones supone un primer paso en la adquisición de competencias emocionales que permitirá avanzar en la capacidad para regular la respuesta emocional ante situaciones favorables y también adversas (Bisquerra, 2000).

### **Aprender a dialogar motrizmente con otras personas**

El juego motor puede ejercer un papel destacado en la adolescencia dado que es una etapa caracterizada por la diferenciación, el inconformismo, el enfrentamiento a los demás y el desafío a la norma (López, 2008). Al participar de cualquier juego, el alumnado se introduce en un universo democrático regido por la aceptación de las reglas, es decir, del conjunto de derechos y prohibiciones que establece el código del juego (Parlebas, 2001). Las reglas de cualquier juego establecen unos límites en las relaciones interpersonales y eleva cada partida a la categoría de aula de relaciones sociales y emocionales (Lagardera & Lavega, 2003). La lógica interna de todo juego exige al alumno una participación inteligente en las relaciones que debe establecer con el resto de participantes, así como en el uso del espacio, el tiempo y el material (Alonso, De Robles et al, 2011).

El profesorado de educación física puede introducir al alumnado en dos grandes familias de experiencias motrices: por una parte los juegos psicomotores en los que la persona no interactúa con otros participantes, poniéndose a prueba e identificando sus limitaciones y competencias motrices. Paralelamente se pueden emplear los juegos sociomotores en los que los alumnos interactúan motrizmente entre ellos, estableciendo un diálogo motor y emocional tanto con compañeros (en los juegos de cooperación), como con adversarios (en los juegos de oposición) o con ambos (en los juegos de cooperación-oposición) (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001).

La lógica interna de los juegos sociomotores reclama actuar con inteligencia sociomotriz y a la vez con inteligencia emocional, ya que en ese escenario cualquier respuesta motriz y emocional están determinadas por la interacción con las otras personas que intervienen (Lavega, Araújo, Jaqueira, 2013). La inteligencia sociomotriz está íntimamente asociada al diálogo o comunicación motriz que se establece con los otros participantes. En los juegos con compañeros el adolescente debe participar de un diálogo convergente con los jugadores de su equipo. Cada persona contribuye a la construcción de un mismo discurso de naturaleza motriz que le lleve a alcanzar un objetivo común. En cambio, cuando intervienen adversarios el alumno debe establecer un diálogo en el que divergen los intereses y objetivos a alcanzar. En ambos tipos de diálogos (con compañeros y con adversarios) la lógica interna de estos juegos también exige dialogar con inteligencia emocional ya que activan procesos de empatía motriz (Rovira, 2010). En realidad se trata de procesos de empatía sociomotriz (Lagardera & Lavega, 2003; Parlebas, 2001) ya que en estas situaciones una persona en interacción intenta captar el punto de vista de otro jugador y lo tiene en cuenta en cada una de sus conductas motrices. Cada alumno debe actuar en función de las actitudes, intenciones y proyectos que atribuye a los demás. Las conductas empáticas incluyen una carga cognitiva (estimación de las distancias y de las velocidades de los desplazamientos; lectura de las respuestas de los compañeros y de los adversarios; anticipación...) y también afectiva (percepción de emociones, manejo de emociones ante una situación de riesgo, deseo de ganar, reacciones emocionales ante situaciones imprevistas...) (Parlebas, 2001).

La empatía sociomotriz exige al adolescente abandonar su propio punto de vista y adoptar otro centro de perspectiva, poniéndose en el lugar de los demás participantes. Esta descentración tiene una función clave en las acciones coordinadas entre los miembros de un mismo equipo y también frente a los adversarios (en los regates, desmarques o jugadas de estrategia). La empatía y descentramiento sociomotor son tímidos en las primeras edades, cuando los alumnos son demasiado egocéntricos y se pueden observar con mayor presencia a medida que el niño crece (Parlebas, 2001). Por eso, en la adolescencia su presencia puede ser una evidencia extraordinaria que confirme la madurez afectiva y dominio cognitivo del alumnado.

En diferentes estudios se ha observado que los participantes en juegos deportivos perciben más positivamente el hecho de jugar en situaciones sociomotrices que

jugar en solitario (Alonso, De Robles et al. 2011; Broetto, 2005; Lavega, Filella, Agulló, Soldevila, & March, 2011; Lavega, March et al. 2013). Por este motivo todo docente debería aprovechar este tipo de prácticas lúdicas para favorecer un amplio abanico de experiencias motrices que ayuden a desarrollar competencias emocionales (Bisquerra, 2000; Pérez-Escoda et al. 2010).

Paralelamente, debe indicarse que la introducción de la competición en los diferentes tipos de juegos puede suscitar diferentes vivencias emocionales, ya que la aventura motriz es muy distinta si se orienta a los alumnos hacia un marcador que distinga a los participantes en vencedores y en perdedores, respecto a otro tipo de juegos en los que no existe un marcador final (Alonso, Etxebeste, & Lavega, 2010, Alonso, García & Lucas, 2013; Harvey & O'Donovan, 2011; Lagardera, & Lavega, 2003).

Por todo ello la educación física ofrece la oportunidad de utilizar el juego como campo de ensayo y aprendizaje de la afectividad a favor de la promoción de una educación física orientada hacia el bienestar subjetivo.

En base a estos argumentos teóricos la presente investigación planteó dos objetivos principales:

- a) Examinar la influencia del tipo de interacción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición) de los juegos en la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.
- b) Examinar la influencia de la presencia o ausencia de competición (comparación de resultados) con la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria.

## Metodología

El estudio correspondió a un diseño cuasi-experimental en el que los participantes no se asignaron al azar sino que los grupos, al ser escolares, ya estaban formados antes de esta investigación. Además en este trabajo se manipularon dos variables independientes (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2010), tipo de juego (dominio de acción motriz) y competición (presencia o ausencia) para ver su influencia sobre la intensidad emocional.

## Participantes

En este estudio participaron 220 estudiantes de ESO y bachillerato (rango de edad de 12 a 17 años;

$M_{edad} = 14,3$  años,  $DT = 1,93$  años); 110 chicos (54,10 %) y 119 chicas (45,90 %), pertenecientes a cinco centros educativos de las comunidades de Cataluña y Valencia: 78 (35,45 %) del IES Narcís Monturiol de Girona, 68 (30,90 %) del IES Victoria Kent de Elche, 34 (15,45 %) del IES Verdaguer de Sant Sadurní d'Anoia, Barcelona, 22 (10,00 %), del IES Flix de Tarragona y 18 (8,18 %), del IES Betula Alba de Elche. Todos los participantes dieron su consentimiento para participar en este estudio que también fue aprobado por el comité de Ética de la Universidad de Lleida.

## Instrumento y procedimiento

Se realizaron 4 sesiones de 50 minutos dentro de la asignatura de educación física, lideradas por el profesorado responsable de la asignatura en cada uno de los centros. Los docentes participaron en un curso de formación en educación física emocional, en el que se unificaron los criterios de aplicación de los juegos deportivos empleados. La selección de las tareas motrices se basó en los siguientes criterios: (a) se emplearon juegos deportivos; (b) los cuatro dominios de acción motriz estuvieron representados por los juegos deportivos empleados; (c) los juegos deportivos escogidos presentaban únicamente incertidumbre informativa de base social; (d) aunque los juegos deportivos podían tener una duración distinta, al final cada dominio originó una experiencia motriz de 3 horas y 20 minutos; (e) la 1ª y 3ª sesiones emplearon juegos competitivos; la 2ª y la 4ª introdujeron juegos sin competición.

Para la identificación de la intensidad en la vivencia de emociones se empleó la escala GES (*Games and Emotion Scale*) validada por Lavega, March et al. (2013), instrumento que permitió examinar la intensidad emocional experimentada por los protagonistas en cada uno de los juegos propuestos. Al finalizar cada juego, el alumnado anotó en su cuestionario personal el nivel de intensidad (de 0 a 10) que había experimentado en cada una de las trece emociones básicas (Bisquerra, 2003). Cero significaba que no había sentido esa emoción y diez que la había vivido con máxima intensidad.

## 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 aplicó el modelo basado en ecuaciones de

estimación generalizadas (GEE) para tener en cuenta la correlación entre las puntuaciones del mismo participante y la distribución asimétrica. Se utilizaron distribuciones de la familia Gausiana, con una estructura de correlación intercambiable. Se aplicaron comparaciones múltiples post-hoc en todos los factores de más de dos categorías. Se empleó el *software* estadístico SPSS v.19.0. El modelo consideró los factores intraparticipantes: 1) dominio de acción motriz (psicomotor, cooperación, oposición y cooperación-oposición); 2) competición (presencia o ausencia); y 3) tipo de emoción (positiva, negativa y ambigua) y los factores entre-participantes, que fueron: 1) género (masculino/femenino); 2) historial deportivo (con o sin antecedentes deportivos).

## Resultados

El análisis estadístico de los datos ( $N = 114036$ ) identificó un comportamiento distinto para cada una de las variables y las interacciones estudiadas (*tabla 1*).

**Tipo de emoción:** los contrastes aplicados al factor emoción mostraron diferencias significativas entre los tres tipos de emociones ( $p < ,0005$ ). Las emociones positivas obtuvieron los valores significativamente más intensos ( $M = 5,94$ ) que las emociones ambiguas ( $M = 3,25$ ) y también que las emociones negativas ( $M = 0,87$ ) (*fig. 1*).

**Competición:** los juegos competitivos provocaron emociones significativamente más intensas ( $M = 3,51$ ) que los juegos no competitivos ( $M = 3,20$ ).

**Dominio de acción motriz:** se observaron diferencias significativas ( $p < ,0005$ ) al comparar el dominio psicomotor con el resto de dominios sociomotores (cooperación, oposición y cooperación-oposición). Los juegos psicomotores ( $M = 2,98$ ) registraron valores inferiores a los juegos de cooperación-oposición ( $M = 3,49$ ,  $p < ,001$ ). No se encontraron diferencias significativas al comparar el dominio cooperación-oposición ( $M = 3,49$ ) con el dominio cooperación ( $M = 3,35$ ,  $p = ,092$ ). Tampoco se encontraron diferencias significativas al comparar el dominio cooperación-oposición ( $M = 3,49$ ) con el dominio oposición ( $M = 3,60$ ,  $p = ,096$ ) (*fig. 2*).

**Género:** no se observaron diferencias significativas entre chicos y chicas ( $p = ,529$ ).

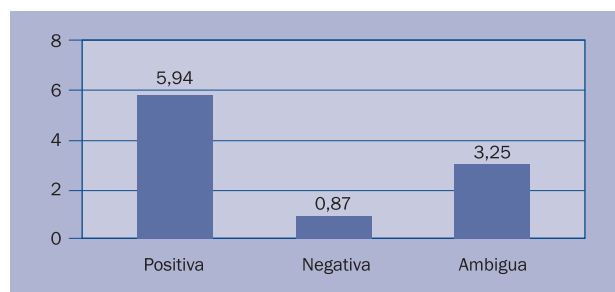
**Historial deportivo:** no se observaron diferencias significativas entre el alumnado en función de si tenían o no antecedentes deportivos ( $p = ,757$ ).

**Tipo de emoción por competición:** la intensidad de las emociones positivas no registró diferencias significativas

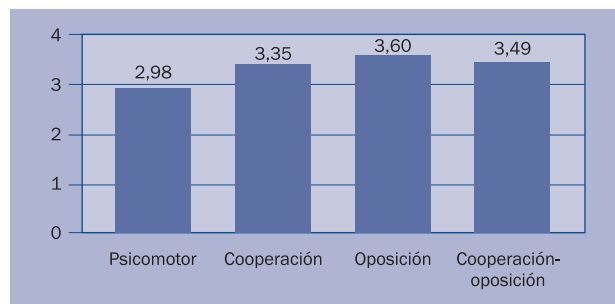
| Origen                             | Tipo III             |    |          |
|------------------------------------|----------------------|----|----------|
|                                    | Chi-cuadrado de Wald | gl | Sig.     |
| (Intersección)                     | 1764,297             | 1  | < ,0005* |
| Tipo de emoción                    | 1227,865             | 2  | < ,0005* |
| Competición                        | 18,626               | 1  | < ,0005* |
| Dominio                            | 71,815               | 3  | < ,0005* |
| Género                             | ,397                 | 1  | ,529     |
| Historial deportivo                | ,095                 | 1  | ,757     |
| Tipo emoción × competición         | 52,972               | 2  | < ,0005* |
| Tipo emoción × dominio             | 44,914               | 6  | < ,0005* |
| Tipo emoción × historial deportivo | 6,190                | 2  | ,055     |
| Competición × dominio              | 41,697               | 3  | < ,0005* |
| Competición × historial deportivo  | ,781                 | 1  | ,377     |
| Genero × tipo de emoción           | 2,401                | 2  | ,301     |
| Género × competición               | 2,232                | 1  | ,135     |
| Género × dominio                   | 16,480               | 3  | < ,0005* |
| Género × historial deportivo       | ,011                 | 1  | ,916     |
| Dominio × historial deportivo      | ,493                 | 3  |          |

\* Diferencias estadísticamente significativas,

**Tabla 1.** Contrastes de los efectos del modelo de ecuaciones de estimación generalizadas

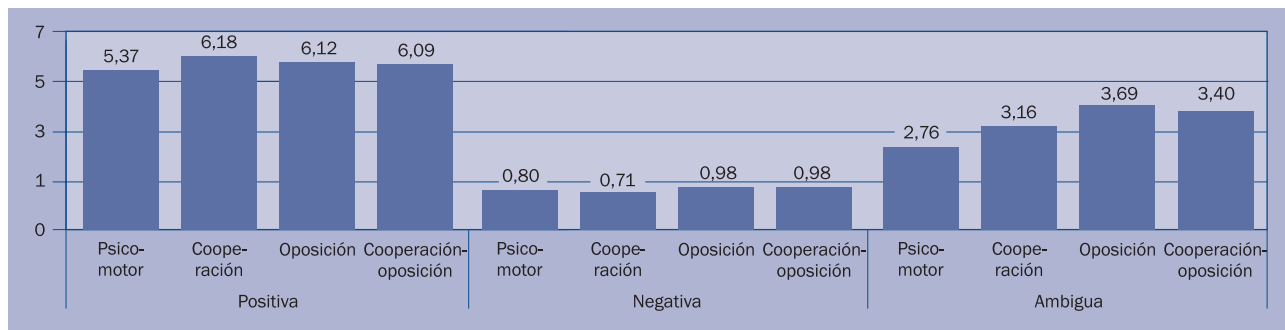
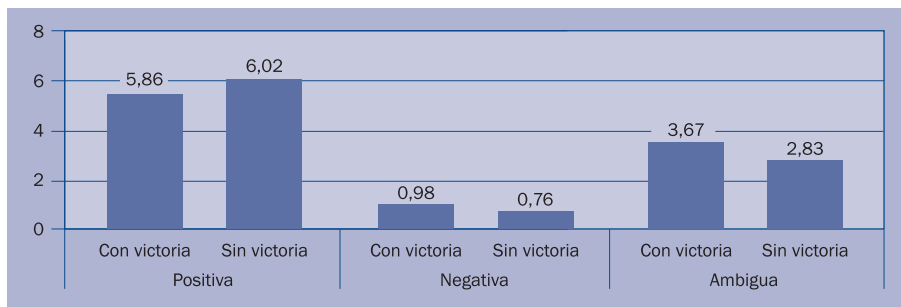


**Figura 1.** Promedio de las intensidades según tipo de emoción



**Figura 2.** Promedio de las intensidades según dominios

**Figura 3.** Promedio de las intensidades según tipo de emoción y competición



**Figura 4.** Promedio de las intensidades según tipo de emoción y dominio

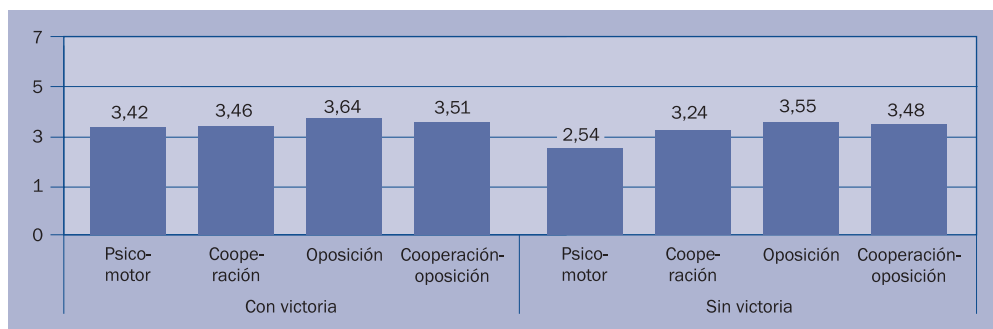
comparando los juegos competitivos ( $M = 5,86$ ) con los no competitivos ( $M = 6,02$ ,  $p = ,210$ ), mientras que en las emociones negativas y ambiguas sí se registraron diferencias estadísticamente significativas según si los juegos eran competitivos o no competitivos ( $p < ,0005$ ) (fig. 3).

Tipo de emoción por dominio: en las emociones positivas se detectan diferencias estadísticamente significativas ( $p < ,0005$ ) entre el dominio psicomotor ( $M = 5,37$ ) y los dominios sociomotores ( $M = 6,18$ ;  $M = 6,12$ ;  $M = 6,09$ ). En las emociones negativas los dominios psicomotor ( $M = 0,8$ ) y cooperativo ( $M = 0,71$ ) presentan diferencias estadísticamente significativas respecto los dominios de oposición ( $M = 0,98$ ) y cooperación-oposición ( $M = 0,98$ ). En las emociones ambiguas, se de-

tectan diferencias estadísticamente significativas entre todos los dominios, excepto entre oposición ( $M = 3,69$ ) y cooperación-oposición ( $M = 3,4$ ) (fig. 4).

Competición por dominio: a pesar de que en general la competición mostró mayor intensidad emocional que los juegos sin competición, cada uno de los tres dominios sociomotores (juegos de oposición, cooperación y de cooperación-oposición) se comportó del mismo modo tanto con presencia como con ausencia de competición. A modo de ejemplo indicar que los juegos de cooperación-oposición con competición no registraron diferencias significativas en intensidades emocionales respecto a esos juegos sin competición ( $p = ,767$ ) (fig. 5).

**Figura 5.** Promedio de las intensidades según tipo de emoción y dominio



Género por dominio: a pesar de ser significativa esta interacción, los contrastes aplicados a esta interacción no aportaron ninguna información distinta a la observada en el estudio global de los factores, ya que se observaron las mismas tendencias en la variable dominio y en la variable género.

## Discusión

La presente investigación se propuso examinar la influencia de la interacción motriz y la competición en la vivencia de emociones (positivas, negativas y ambiguas) en alumnado de educación secundaria. El análisis de los datos nos lleva a destacar los siguientes apartados.

### Hacia una educación física generadora del bienestar del adolescente

Los resultados de este estudio constatan la contribución destacada de los juegos deportivos para generar experiencias positivas y agradables en las clases de educación física (Moreno-Murcia, Cervelló, Huéscar, & Llamas 2011). Se ha constatado que los juegos desencadenan altas intensidades de emociones positivas, intensidades muy bajas de emociones negativas e intensidades intermedias en las emociones ambiguas. Este hallazgo confirma los resultados identificados en otros estudios realizados con grupos de estudiantes universitarios (Alonso, García, & Lucas, 2013; Lavega, Araújo et al, 2013; Lavega, Filella et al. 2011) y también con alumnado de educación primaria (Miralles, 2013).

La promoción de experiencias positivas, en nuestro caso, abordada a través de la práctica del juego deportivo, contribuye de forma decisiva a la consecución del bienestar subjetivo del adolescente (Bisquerra, 2000, 2003; Lundqvist, 2011; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Los hallazgos de este estudio reafirman las aportaciones de otras investigaciones en las que se observa la contribución del juego deportivo para generar intensidades elevadas de emociones positivas, en las diferentes familias de juego (dominios de acción motriz), ante la presencia o ausencia de competición, así como cuando son protagonizados por el género masculino y femenino, con o sin antecedentes deportivos (Alonso, García et al., 2013; Lavega, Filella et al. 2011; Lavega, Filella, Lagardera et al., 2013). A la luz de los resultados obtenidos, parece razonable afirmar que el juego deportivo puede contribuir a la consecución de objetivos relacionados con la salud y con la mejora de la calidad de vida

(Fredrickson, 2000) y del bienestar (Bisquerra, 2003). Conseguir que los jóvenes perciban la práctica de la actividad física asociada a la vivencia de emociones positivas debería ser una de las máximas sobre las que se apoye el trabajo de los educadores, ya que la adolescencia es una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida saludables (González, Garcé, & García, 2011) y para la mejora del bienestar subjetivo del alumnado (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez, 2007; Pérez-Escoda et al., 2010; Saarni, 1997, 2000).

### Educar relaciones sociales a través de los juegos deportivos: la sociomotricidad

Esta experiencia ha permitido constatar que la vivencia emocional no se produce de la misma manera al participar en juegos psicomotores (ausentes de interacción motriz con los otros jugadores) o en los juegos sociomotores (basados en las relaciones interpersonales). El alumnado de educación secundaria registra los resultados de menor intensidad emocional cuando participa en juegos psicomotores. Estar solo o al lado de otras personas sin poder interactuar motrizmente con ellas es una condición que no provoca una activación extraordinaria de las emociones. Se trata de un escenario asociado a un entorno material ya que estos juegos ponen a prueba al alumnado para superar desafíos como desplazarse por un espacio, vencer una altura o distancia; así como manipular algún objeto (lanzarlo, golpearlo...). En medio de ese escenario material los alumnos confirman cuáles son sus limitaciones y también sus fortalezas para resolver los problemas del juego por él mismo, aunque este criterio no es suficiente para provocar una gran efervescencia emocional (Lavega, March et al. 2013; Miralles, 2013).

En cambio en los juegos donde es necesario interactuar con los otros participantes (juegos sociomotores), el alumnado se introduce en un entorno social, en el que cualquier intervención está mediatizada y determinada por la interacción con otras personas, ya sean compañeros y/o adversarios. En este grupo de juegos dialogar, pactar, plantear estrategias con compañeros, así como resolver imprevistos asociados a las relaciones inciertas que provocan los rivales son agentes generadores de vivencias emocionales intensas. Esta clase de experiencias interpersonales favorece la educación de la empatía y descentramiento sociomotor (Parlebas, 2001), lo que comporta que el adolescente aprenda a ponerse en el lugar de los demás participantes.

Paralelamente el profesor de educación física debería saber que en los diferentes juegos sociomotores (de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición) la vivencia de emociones positivas ha sido similar. Sin embargo, la práctica de juegos con presencia de adversarios (juegos de oposición o juegos de cooperación-oposición) ha originado valores más intensos en la experiencia de emociones negativas. En estos casos, la frustración, la ira o la rabia pueden aparecer debido a la presencia de un rival principalmente en los juegos de oposición que dificulta la consecución del objetivo deseado (Alonso, Lavega et al. 2013), originando posibles conflictos en el juego tal y como se ha observado con estudiantes de educación primaria (Sáez de Ocáriz, Lavega, & March 2013).

### **Competir o no competir en EF. El dilema está servido**

Se ha observado que la presencia de la competición origina mayor intensidad emocional respecto a jugar sin estar pendientes de un marcador, lo que corrobora las aportaciones de Bernstein, Philips, & Silverman (2011) en relación al aumento del interés por la participación en las actividades competitivas.

Además, también se ha observado que esta variable no se comporta del mismo modo en las experiencias psicomotrices y sociomotrices. En los juegos psicomotores la competición acentúa la intensidad emocional de los desafíos que en este tipo de juegos asociados a la automatización de estereotipos motores (secuencias repetidas de acciones motrices encadenadas). Superada la fase inicial de adaptación a una nueva tarea motriz, la automatización de ese estereotipo motor exige al alumno la máxima concentración en pequeños detalles para mejorar su ejecución y rendimiento. Aquí la mejora está fundada en gran parte en la repetición. Por ejemplo al realizar un salto de altura o al lanzar un objeto sobre una diana, el aprendizaje establecerá un encadenamiento de acciones automatizadas que permitirán al alumno pre-programar sus intervenciones y mejorar su ejecución (Parlebas, 2001). En este tipo de situaciones psicomotrices la incorporación de la competición hace aumentar la intensidad de las emociones positivas; aspecto que debería considerar el profesorado de educación física (Alonso et al., 2010).

La introducción de la competición en los juegos sociomotores no origina diferencias significativas en la vivencia de emociones positivas entre las tareas motrices de cooperación, de oposición y de cooperación-oposición.

Sin embargo, la presencia de la competición sí que suscita mayor intensidad de emociones negativas en los juegos sociomotores. Este hallazgo debería hacer reflexionar al profesorado de educación física sobre el papel destacado que puede jugar la sociomotricidad en la promoción de experiencias asociadas al bienestar de los alumnos (Ames, 1984; Argyle, 1991; Ntoumanis, 2001; Vallerand & Losier, 1999), aunque el efecto puede quedar mermado cuando se introduce la competición y se distingue a los alumnos en ganadores y perdedores, tal y como también se ha visto en otros estudios (Ennis, 1999; Harvey & Donovan, 2011; Lavega, Filella, Agulló et al, 2011; Miralles, 2013; O'Reilly, Tompkins & Gallant, 2001; Vallerand & Losier, 1999; Wallhead & Ntoumanis, 2004). A pesar de que los educadores traten de relativizar los resultados de éxito y fracaso el adolescente suele percibir que el objetivo final de estas situaciones es ganar o perder (Harvey & O'Donovan, 2011; Vallerand & Losier, 1999) lo que no ayuda a superar problemas que a menudo se dan en estas edades de insatisfacción corporal (Moreno-Murcia et al. 2011). En esta misma dirección se ha visto que participar en juegos de suma cero, en los que una parte gana y la otra pierde (Parlebas, 2001) es un factor que está muy presente en las situaciones conflictivas en alumnado de educación física en primaria (Costes & Sáez de Ocáriz, 2012; Sáez de Ocáriz et al., 2013).

Los resultados obtenidos sugieren aconsejar al profesorado de educación física que integre en sus programas pedagógicos una gran variedad de experiencias motrices, en la que el alumnado pueda superar retos asociados a experiencias agradables que le aporten bienestar (Bisquerra, 2000, 2003; Cecchini, Gonzalez, Carmoña, & Contreras, 2004; Cecchini, González, Lopez, & Brustad, 2005; Harvey & O'Donovan, 2011; Miralles, 2013; Pellicer, 2011; Singleton, 2003; Smith, Green, & Thurston, 2009).

Para ello será conveniente hacer todo lo posible para que todo el alumnado tenga la oportunidad de superar con éxito los desafíos originados por cualquier juego deportivo. Cuando se utilice la competición, se debería garantizar que todos los alumnos tengan opciones de ganar con cierta regularidad (Allender, Cowburn, & Foster, 2006; Miralles, 2013). De ese modo se estará favoreciendo la vivencia de emociones positivas y a la vez estilos de vida saludable y de bienestar subjetivo (Brackett & Mayer, 2003; Brackett et al. 2006; Ebata & Moos, 1994; Extremera & Fenández-Berrocal, 2004; Lopes et al. 2005; López, 2008; Lundqvist, 2011).



A partir del modelo teórico de Bisquerra (2000) se identifican tres tipos de emociones en función de la valoración que realiza la persona ante una situación o estímulo. Si la valoración es positiva y está orientada hacia el bienestar subjetivo se desencadenan emociones positivas (como alegría, humor, amor y felicidad). En cambio si la situación aleja a la persona del bienestar subjetivo suscita emociones negativas (como ira, tristeza, rechazo, miedo, ansiedad y vergüenza). Finalmente, se consideran las emociones ambiguas (como sorpresa, esperanza y compasión) ya que pueden tener una orientación positiva o negativa en función de las circunstancias de cada momento.

## Agradecimientos

Este trabajo ha recibido financiación del Ministerio de Economía y Competitividad. Proyectos I+D+i. Ref. DEP2010-21626-C03-01; DEP2010-21626-C03-02; DEP2010-21626-C03-03. También ha recibido financiación de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalidad (AGAUR-IN-EFC). Ref. 2009SGR1404; VCP/3346/2009. También queremos agradecer su apoyo técnico e informático al señor Óscar Farrús Granados del servicio informático del INEFC-Lleida, en el registro y procesamiento de los datos. Igualmente agradecemos la colaboración de los profesores de educación física en enseñanza secundaria Josep Invernó y Montse Tamarit Morales en el trabajo de recogida de datos, así como a Esther Isern en la traducción.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

Alonso, J. I., De Robles, L., & Segado, F. (2011). Análisis de la relación entre preferencia lúdica y la estructura de las actividades programadas en festivales lúdico-deportivos. *CCD. Cultura, Ciencia y Deporte*, 6(16), 15-25.

Alonso, J. I., Etxebeste, J., & Lavega, P. (2010). Análisis de emociones suscitadas en juegos motores con y sin competición. En VI Congreso Internacional de la Asociación Española de Ciencias del Deporte, Elche: Universidad Miguel Hernández.

Alonso, J. I., García, G., & Lucas, J. (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., Lavega, P., & Gea, G. M. (2013). Incidencia de los juegos de oposición en la vivencia de emociones. En Gázquez et al.

(Comps.). *Investigación en el ámbito escolar*. Granada: Ed. GEU.

Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health education research*, 21(6), 826-835. doi:10.1093/her/cyl063

Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: Motivational analysis. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp.177-207). New York: Academic Press.

Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London, England: Routledge

Bernstein, E., Philips, S., & Silverman, S. (2011). Attitudes and perceptions of middle school students toward competitive activities in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 30, 69-83.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Brackett, M. A., & Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158. doi:10.1177/0146167203254596

Brackett, M. A., Rivers, 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 and Social Psychology*, 91, 780-95. doi:10.1037/0022-3514.91.4.780

Broetto, C. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.

Castillo, R., & Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., & Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(5), 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001

Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Carmona A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109

Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Lopez, J., & Brustad R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479

Costes, A., & Sáez de Ocariz, U. (2012). Los conflictos en clubes deportivos con deportistas adolescentes. *Apunts. Educación Física y Deportes* (108), 46-53. doi:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.05

Ebata, A. T., & Moos, R. H. (1994). Personal, situational, and contextual correlates of coping in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(1), 99-125. doi:10.1207/s15327795jra0401\_6

Ennis, C. D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 49(1), 31-49. doi:10.1080/1357332990040103

Extremuera, 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.

Extremuera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137.

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. doi:10.1080/02701367.2000.10608907

- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), 1a. doi:10.1037/1522-3736.3.1.31a
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- González, J., Garcés, E., & García, A. (2011). Percepción de bienestar psicológico y fomento de la práctica de actividad física en población adolescente. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, 21(2), 55-71.
- Harvey, S., & O'Donovan, T. M. (2011). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education & Society*, 18(6), 767-787. doi:10.1080/13573322.2011.610784
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Ed. Paidotribo.
- Lavega, P., Araújo, P., Jaqueira, A.R. (2013). Teaching motor and social competencies in university students. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(22), 5-15.
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2011). Conocer las emociones a través de juegos: Ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., & Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educación (C&E)*, 25(3), 347-360. doi:10.1174/113564013807749731
- Lavega, P., March, J. & Filella G. (2013). Juegos deportivos y emociones. Propiedades psicométricas de la escala GES para ser aplicada en la Educación Física y el Deporte. *Revista de investigación educativa, RIE* 31(1), 151-166.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118. doi:10.1037/1528-3542.5.1.113
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras: Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria* 3(1), 16-19.
- 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. doi:10.1080/1750984X.2011.584067
- Mirallas, 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 inédita). Universitat de Lleida, Lleida.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Huéscar, E., & Llamas, L. (2011). Relación de los motivos de práctica deportiva en adolescentes con la percepción de competencia, imagen corporal y hábitos saludables. *Cultura y Educación*, 23(4), 533-542. doi:10.1174/113564011798392433
- Moreno-Murcia, J. A., & Hernández, A. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242. doi:10.1348/000709901158497
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001) 'They ought to enjoy physical activity, you know?': struggling with fun in physical education. *Sport, Education and Society*, 6(2), 211-221. doi:10.1080/13573320120084281
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Soldevila, A. (2010). Competencia emocional y habilidades sociales en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XIII(4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero34/articulo1/texto.html>
- Rovira, G. (2010). Prácticas motrices introyectivas: Una vía práctica para el desarrollo del competencias socio-personales. *Acción motriz* (5), 12-19.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence*. (pp. 35-66). Nueva York: Basic Books.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac* (pp. 68-91). San Francisco, CA: JosseyBass.
- 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
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. doi:10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Singleton, E. (2003) Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education, *Quest*, 55(2), 193-209.
- Smith, A., Green, K., & Thurston, M. (2009) 'Activity choice' and physical education in England and Wales, *Sport, Education and Society*, 14(2), 203-222.
- Vallerand, R. J., & Losier, G.(1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169. doi:10.1080/10413209908402956
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.